

**Ensino de Expressões Idiomáticas para aprendentes italianos de
Português Língua Estrangeira
(versão corrigida e melhorada após defesa pública)**

Federica Fiore

**Dissertação de Mestrado em
Português como Língua Segunda e Estrangeira**

Nota: Federica Fiore,
Ensino de Expressões Idiomáticas para
aprendentes italianos de Português
Língua Estrangeira, 2019

Maior, 2019

**Ensino de Expressões Idiomáticas para aprendentes italianos de
Português Língua Estrangeira
(versão corrigida e melhorada após defesa pública)**

Federica Fiore

**Dissertação de Mestrado em
Português como Língua Segunda e Estrangeira**

Maio, 2019

Dissertação de Mestrado apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

Agradecimentos

No final deste percurso académico sinto o dever de agradecer às pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, a Prof^a. Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pela orientação e o apoio científico que me deu ao longo de todo o meu percurso na FCSH.

Ao Professor Rui Costa da Universidade dos Estudos “Aldo Moro” de Bari, por me ter transmitido a paixão pela língua portuguesa e pela imprescindível ajuda na realização desta dissertação.

Ao meu pai e a minha avó que, mesmo de longe, conseguiram suportar-me nos momentos mais difíceis.

Ao meu avô que, onde quer que ele esteja, continua a ficar ao meu lado.

Ao Ivo, pela paciência, o apoio e o amor que me deu, especialmente nas fases mais complicadas.

À Roxana e todos os amigos e colegas em Lisboa que sempre me deram motivação para avançar.

À Paola e todos os amigos na Itália, pelo apoio moral.

Resumo

Ensinar uma língua estrangeira significa literalmente abrir as portas dum mundo completamente novo aos estudantes não nativos. Neste contexto o professor, além de transmitir a língua em si, concebida em termos de gramática e léxico, faz-se portador da cultura e dos costumes do povo.

As expressões idiomáticas, sendo elas extremamente ligadas à cultura dos falantes, cumprem perfeitamente este papel e é por isso que o objetivo deste trabalho é analisar a importância do ensino destas unidades fraseológicas, em específico para aprendentes nativos italianos de português como língua estrangeira.

Aprender as expressões idiomáticas tem vários benefícios como: aquisição de competências comunicativas, enriquecimento do léxico, melhor compreensão dos diferentes registos linguísticos e conhecimento da cultura.

Começamos o estudo com o enquadramento teórico, analisando as expressões idiomáticas de acordo com a fraseologia. A seguir, apresentamos o questionário que aplicámos a estudantes italianos e uma breve entrevista a um informante-chave, professor de português em Itália. A seguir à análise dos dados obtidos, observámos algumas estratégias didáticas para introduzir as expressões idiomáticas na sala de aula. Os resultados desta pesquisa estão na base da elaboração de algumas atividades para o ensino destas expressões. As atividades são elaboradas para estudantes italianos e abrangem vários níveis de proficiência linguística.

Palavras-chave: expressões idiomáticas; ensino do português como língua estrangeira; aprendentes italianos; unidades fraseológicas; estratégias didáticas.

Abstract

Teaching a foreign language literally means opening the doors to an unknown world for the non-native students. In this context the teacher, on top of conveying the language itself, in terms of grammar and lexicon, becomes the bearer of the culture and customs of the country. Since idioms are extremely culture-bound, they can perfectly cover this role and it is for this reason that the purpose of this work is analyzing the importance of teaching idioms, specifically for Italian native students of Portuguese as a foreign language.

Learning idioms has several benefits such as: acquisition of communicative competencies, enrichment of vocabulary, better understanding of the different linguistic registers and better knowledge of culture.

This thesis begins with a theoretical framework analyzing idioms according to Phraseology. Afterwards, we applied a questionnaire to Italian native students of Portuguese as a foreign language and we briefly interviewed a key informant, a Portuguese teacher in Italy. After the analysis of the data obtained, we examined some didactic strategies to introduce idioms in class and the results of this research provided the basis for the elaborations of activities to teach idioms. The activities are addressed to Italian learners and cover different levels of linguistic proficiency.

Keywords: idioms; teaching Portuguese as a foreign language; Italian learners; phraseological units; didactic strategies

Lista de abreviaturas

EIS = Expressões idiomáticas

LM = Língua Materna

LNМ = Língua Não Materna

PLE = Português Língua Estrangeira

PLNM = Português Língua Não Materna

QECR = Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

UF = Unidade(s) Fraseológica(s)

ÍNDICE

Introdução	1
• Justificação do tema e objetivos do trabalho	1
• Metodologia	3
• Estrutura do trabalho	4
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	5
Introdução	5
1.1 Introdução à Fraseologia	5
1.1.1. A Fraseologia segundo os seus autores mais relevantes	6
1.1.2. A Classificação das Unidades Fraseológicas	10
1.2 As expressões idiomáticas: definição	12
1.2.1 As tipologias de expressões idiomáticas	13
1.2.2. As características das expressões idiomáticas	15
1.2.3. A importância das EIS na sala de aula	19
Capítulo 2 – As EIS na sala de aula	23
2.1 Análise dos questionários dos alunos	23
2.1.1 Perfil dos alunos inquiridos	24
2.1.2. Contato com a língua portuguesa fora da sala de aula	29
2.1.3 Conhecimento das EIS	31
2.1.4 Parte prática do Questionário	36
2.2 Entrevista ao informante-chave	39
2.3 Conclusões	40
Capítulo 3 – Estratégias didáticas	42
3.1 As expressões idiomáticas de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência	42
3.2 A aplicação das EIS nos diferentes níveis de ensino-aprendizagem	46
3.2.1 A divisão das EIS de acordo com o nível de aprendizagem segundo Xatara	48
3.3 As estratégias didáticas para o ensino das EIS	52
Conclusões	58
Bibliografia	59
Webgrafia	62
Anexos	64

Introdução

- **Justificação do tema e objetivos do trabalho**

“Engraçada a nossa língua. Ela tem cada coisa que a gente não entende se levar muito a sério. Por exemplo, o pé do ouvido. Não é um ouvido que tem pé, põe sapato e sai por aí correndo atrás de conversa fiada. Não é um pé que joga bola, faz gol e tem bolha às vezes.

É outra coisa muito diferente, não custa explicar se é que dá para entender. O mais legal está em deixar cada um descobrir por si mesmo. Bem, quem não sabe o que significa pode procurar no dicionário, que desta vez eu não vou ajudar. Só vou falar mais um pouco sobre o assunto (Carrascoza, 2007, pp- 31-32).

Como afirma Carrascoza (2007), a língua portuguesa é engraçada e, além disso, rica de expressões cujo significado, pelo menos à primeira vista, resulta obscuro porque não representa a soma dos significados individuais das palavras que compõem a expressão.

Estas expressões são conhecidas com a definição de **expressões idiomáticas**.

Um exemplo é *o pé do ouvido*, expressão popular que significa dizer algo em voz baixa, em segredo.

As expressões idiomáticas, identificáveis ao longo do trabalho como EIS, constituirão o foco da dissertação. As EIS serão inseridas no contexto de Ensino de Português como Língua Estrangeira, identificável ao longo do trabalho como PLE.

Portanto, este trabalho tem como objetivo: **Demonstrar a importância do ensino das expressões idiomáticas num curso de português como língua estrangeira.**

O tema foi escolhido porque já tive a oportunidade de tratar as expressões idiomáticas no âmbito da tradução e queria ampliar a minha reflexão ao âmbito do ensino, com base na minha experiência de estudante de português como língua estrangeira, e com o desejo de poder, um dia, ter a possibilidade de pôr em prática os tópicos tratados ao longo deste trabalho.

Foi decidido, para a elaboração de atividades práticas específicas, que o público-alvo fosse aprendentes de português como língua estrangeira para falantes nativos de italiano.

Ensinar uma língua como língua estrangeira significa literalmente abrir as portas dum mundo completamente desconhecido a estudantes não nativos. O professor, neste contexto, faz-se portador não só da língua em si, concebida nos mais clássicos dos termos, ou seja, gramática e léxico, mas duma cultura, dos costumes e de um ou mais povos.

Em geral, o objetivo geral dum curso de Português de Língua Estrangeira - PLE é fazer com que o aluno adquira as capacidades de comunicar, em vários níveis, dependendo dos objetivos específicos do curso (que normalmente coincidem com as razões que motivaram o estudante a aprender o português) na língua que se está a aprender. Por este motivo principal, o ensino de PLE afasta-se do ensino de Português Língua Materna - PLM. O ensino de PLM está tradicionalmente associado ao ensino da gramática e à produção de textos deixando de lado o desenvolvimento das capacidades comunicativas nos diversos contextos que a vida oferece. Estes aspetos não podem ser descurados num curso de Português LE. A gramática em si constitui um bom ponto de partida, mas, sozinha, sem ser implementada pelos aspetos culturais, por cenários de língua em uso, nunca poderá produzir resultados e o aluno nunca conseguirá alcançar os objetivos que o motivaram na escolha de aprender essa língua. Como Batista e Gerardo (2012)¹ afirmam: “Perceber a diversidade e trabalhá-las em sala, ouvir e dialogar com os alunos são meios de desempenho do aluno nas diversas situações comunicativas da vida real. Trabalhar mais a língua em uso, refletir sobre o material de ensino são propostas que uma LE/L2 utiliza para construir os ângulos nos quais se vivencia a língua-alvo. A língua como cultura é, então, um diálogo entre culturas. E ensinar é lidar com o diálogo entre essas culturas.”

É evidente que no ensino de PLE o foco tem que estar na oralidade e o professor tem a complicada tarefa de conseguir criar, na sala de aula, os contextos comunicativos que os alunos precisam. A língua, neste caso, não pode ser só explicada e explorada nas

¹ http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:edicao-4&Itemid=109

suas formalidades, tem de ser reproduzida nos seus aspetos mais “vivos”, na cultura, nos costumes dos falantes. É exatamente neste princípio que esta dissertação se baseia e neste contexto que as expressões idiomáticas deveriam ser inseridas.

As expressões idiomáticas são consideradas como uma das manifestações mais interessantes e poderosas da cultura na língua e representam perfeitamente o objetivo principal dum curso de PLE: fazer com que o aluno consiga comunicar.

Dito isto, o objetivo deste trabalho é responder as seguintes perguntas de partida:

1. Quais são os benefícios do ensino das EIS?
2. Qual é a situação das EIS nas salas de aula italianas?
3. O que é que o QECR diz com respeito às EIS?
4. Em que modalidade as EIS podem ser introduzidas pelo professor num curso de PLE para aprendentes italianos?

- **Metodologia**

Para o desenvolvimento desta dissertação utilizámos métodos de pesquisa diferentes. Primeiramente optámos pela pesquisa exploratória. São analisadas várias fontes bibliográficas na tentativa de estabelecer uma ligação entre o ensino de PLE e as expressões idiomáticas. A pesquisa exploratória “Consiste na realização de um estudo para a familiarização do pesquisador com o objeto que está sendo investigado durante a pesquisa.”²

Completada esta parte mais teórica, que representa o objetivo geral deste trabalho, passámos à parte mais prática, ou seja, a produção de atividades com expressões idiomáticas endereçadas a aprendentes italianos de PLE. Esta parte da dissertação coincide com o seu objetivo específico, neste caso e mais precisamente, com as respostas que pretendemos dar às questões anteriormente enunciadas.

Por último, procurámos relacionar a teoria com a prática levando a cabo uma pesquisa de cariz explicativo, ressaltando os benefícios que o ensino das expressões idiomáticas tem.

- **Estrutura do trabalho**

O trabalho está organizado em três capítulos que serão resumidos a seguir. O primeiro capítulo constitui o enquadramento teórico. Neste capítulo é feita uma apresentação das expressões idiomática de acordo com as teorias dos autores principais da matéria, sobretudo à luz da fraseologia.

O segundo capítulo tem o objetivo de analisar a situação do ensino-aprendizagem das expressões idiomáticas nas salas de aula de Português língua estrangeira em Itália, com um questionário aplicado aos alunos e uma breve entrevista a um informante-chave, um professor de português numa faculdade italiana.

O terceiro capítulo está focado na análise das estratégias didáticas mais eficazes para o ensino das EIS e, por último, são apresentadas algumas propostas de material didático.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

Introdução

Este primeiro capítulo da dissertação consiste na apresentação teórica de algumas noções e definições baseadas na pesquisa bibliográfica. O enquadramento teórico tem como finalidade desenvolver, nos capítulos seguintes, a parte mais prática do trabalho.

Na secção 1.1 é analisada a Fraseologia. O objetivo desta secção é definir esta disciplina, apresentar a sua história e desenvolvimento, esclarecer qual é o objeto de estudo, analisar a disciplina através dos conceitos dos seus maiores expoentes e definir as suas características.

Na secção 1.2 são tratadas as expressões idiomáticas desde vários pontos de vista. Numa perspetiva mais teórica, é proporcionada uma definição de EI e são analisadas as suas propriedades e tipologias. Por último, explicamos porque o ensino das EIS é importante no âmbito de ensino de uma língua não materna.

1.1 - Introdução à Fraseologia

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, apud Wang) a fraseologia é definida como: “estudo ou compilação de frases feitas de uma determinada língua; frase ou expressão cristalizada, cujo sentido geral não é literal; frase feita, expressão idiomática (por exemplo, “cair como um patinho”), ligadas às áreas da gramática, lexicologia/lexicografia e linguística.”

O objeto de estudo da fraseologia são as unidades fraseológicas, ou UFS.

Segundo Veiga (2014, p.21), “as unidades fraseológicas são elementos que podem ser constituídos por duas ou mais palavras que, em conjunto, assumem um significado próprio concebido pelos membros de uma determinada comunidade e possuem uma forma fixa ou estável.”

De acordo com Klare (1985), os primeiros estudos sobre a fraseologia começaram com o linguista francês Charles Bally na sua obra *Traie de Stylistique Française* (1951).

Ele foi, de facto, o primeiro linguista a introduzir um conceito fundamental no âmbito das unidades fraseológicas: a fixação, dando-se conta que há palavras que se combinam e aparecem juntas muito mais frequentemente do que outras e, por isso, é considerado por muitos como o pai da fraseologia.

Os estudos de Bally serão em seguida retomados pelos linguistas soviéticos, no específico com Vinogradov (1947) que definirá a fraseologia como disciplina independente, atuando uma separação com a lexicologia, a que muitos autores acreditam que a fraseologia pertence. Este posicionamento tem base na ideia que as UFS possuem regras e peculiaridades completamente diferentes das palavras soltas e, portanto, precisam de estudos específicos.

Os estudos fraseológicos expandiram-se para as línguas latinas, com linguistas como Casares (1950), pai da fraseologia espanhola e sucessivamente Zuluaga Ospina (1980), cujas ideias serão tratadas no parágrafo 1.1.1. deste trabalho, que divide as UFS entre locuções e enunciados. Corpas Pastor (1997), outra autora relevante da fraseologia espanhola, que será analisada a seguir, na sua obra *Manual de fraseologia española* (1997), divide as UFS em enunciados fraseológicos e as UFS que não formam orações completas.

Gurrillo (1997) diferencia entre locuções (lexema simples) e enunciados fraseológicos (enunciados) referenciando que só podem ser consideradas UFS as locuções e as frases proverbiais.

Em relação à língua portuguesa, existem diferentes denominações para as UFS. Klare (1986, p. 355) elabora uma lista: “frascolexemas, frasemas, locuções fraseológicas (colocações), locuções fraseológicas (fraseologizadas) fixas (estáveis, constantes)”; além disso, encontramos idiomas, idiomatismos, lexemas idiomáticos. Outras denominações são: colocações fixas de palavras (locuções ou expressões idiomáticas), colocações de palavras fixadas ou fixas ou acumuladas no léxico.

1.1.1. - A Fraseologia segundo os seus autores mais relevantes

Bally (1951) chega a afirmar algo extremamente importante no âmbito da aprendizagem de línguas, tanto maternas como segundas ou estrangeiras, ou seja, que “é muito mais fácil aprender as palavras se consideradas em grupo em vez de isoladas: Nunca poderíamos conservar, nem empregar todas as palavras que sabemos da língua materna, se tivéssemos de aprendê-las separadamente” (p 67).

Bally, como explica Mattos (2003, pp. 277-278), divide os agrupamentos fraseológicos em duas categorias com base no tipo de fixação que os caracteriza:

- séries fraseológicas, que apresentam um grau de fixação relativo. As componentes das séries fraseológicas mantêm a própria autonomia quando isoladas, mas há sempre uma afinidade que as aproxima. As palavras continuam independentes, mas são quase sempre utilizadas em conjunto. O facto da fixação ser relativa, permite a entrada de novas palavras (ou a saída de determinadas palavras) constituintes.
- Unidades fraseológicas, cuja fixação é de tipo absoluto. O absolutismo da fixação implica que as palavras constituintes percam o próprio significado quando isoladas.

Bally (1951, apud Mattos, pp. 278-279) afirma ainda que as unidades fraseológicas podem ser identificadas através de:

- “Índices exteriores que implicam um determinado número de palavras insubstituíveis por outras, separadas na escrita, cuja ordem é fixa e não pode ser mudada.” Mesmo assim, Bally (idem) afirma que “há vários agrupamentos fraseológicos, identificados como unidades, que não respeitam estas peculiaridades.”

De facto, o único critério realmente válido para reconhecer unidades fraseológicas é o seguinte:

- Índices interiores que para Mattos (2003, p 279) são: “equivalência da locução a uma palavra única; o esquecimento do sentido dos elementos (o falante não pensa nas palavras isoladas); presença, na locução, de arcaísmos (apesar de não serem mais utilizados na linguagem corrente os arcaísmos são “retomados” em algumas unidades) e de elipse”.

Tal como Bally (1951), o linguista Zuluaga Ospina (1975), na sua obra *La fijación fraseológica*, dá importância ao conceito da fixação. O autor analisa as unidades fraseológicas, que define como expressões fixas, e divide a fixação em quatro categorias (idem, 1975, apud Mattos, 2003, p. 280):

- Inalterabilidade da ordem dos componentes (común e corriente / *corriente y común);
- Invariabilidade de alguma categoria gramatical (pagar los platos rotos/ *pagar el plato roto)
- Não admissão da operação de inserção (poner pies en polvorosa / *poner ambos pies en polvorosa)
- 4. Impossibilidade de substituição dos componentes da unidade (a brazo partido / *a brazo quebrado).

Além disso, Zuluaga Ospina (1975) dá grande importância à língua propriamente falada sendo a fixação completamente arbitrária. De facto, ele declara que não há nenhuma regra que possa justificar a fixação e que as unidades fraseológicas são assim unicamente por causa dos falantes que as difundiram.

Sempre em relação a esta temática, Zuluaga Ospina (idem) defende que é importante conseguir distinguir entre combinações que são fixas e as não fixas. Como reportado por Mattos (2003, p. 281), o autor fornece alguns exemplos de combinações em que, retomando a definição de Bally (1951), a fixação não é absoluta:

- “Intercalação na expressão fraseológica de elementos que não pertencem a ela (todo queda en familia; todo queda, como quien dice, en familia). De acordo com Zuluaga, a intercalação permite identificar certa autonomia dos componentes dentro da unidade. Esse tipo de expressão não apresenta coesão absoluta entre seus constituintes, mas devem apresentar outro tipo de fixação) (como impossibilidade de substituir o dos componentes, por exemplo), caso contrário, não será uma expressão fraseológica” ,

- “Alteração da ordem dos elementos componentes: como ocorre com a expressão caer gordo para “que gordo me caen los gringos” ;
- “Transferência real de toda expressão fraseológica: por exemplo afirmación falsa ! la falsedad de la afirmación; tomar el pelo ! tomador de pelo”

A Professora da Universidade de Málaga Corpas Pastor (1996) é outra importante estudiosa da fraseologia. Sobre as expressões fixas ela afirma que: “ Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su instucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.” (p. 20).

Corpas Pastor (idem) declara que a frequência de uso é um aspeto fundamental das unidades fraseológicas, considerando se uma expressão é muito frequente é provável que seja reconhecida como expressão fixa. Como Mattos (2003) resume no seu trabalho, a frequência de uso leva à institucionalização da expressão.

Os resultados da institucionalização são dois: a estabilidade formal e a lexicalização.

No primeiro caso, “trata-se de uma estabilidade arbitrária, estabelecida pelo uso. A fixação pode ser interna ou externa. A fixação interna pode ser de dois tipos: material, como a impossibilidade de reordenação, de inserção, supressão, etc., e de conteúdo, o qual abarca as peculiaridades semânticas. A fixação externa compreende vários subtipos, que abarcam desde unidades linguísticas utilizadas em determinadas situações sociais (como encantado en conocerle) até unidades usadas em determinadas posições na formação de textos (como despedidas de cartas, por exemplo)” (Mattos, 2003, p. 284).

No segundo caso, “A comunidade falante ao estabelecer uma associação direta e homogénea entre a UF e a interpretação de seu conteúdo semântico, possibilita que

a unidade esteja pronta para sofrer uma mudança semântica. A especialização semântica compreende duas vertentes. A primeira adquire-se como resultado da soma do significado, e a segunda é o resultado da supressão de significado. Segundo Corpas Pastor, “primeiro ocorre a fixação e, posteriormente, pode haver uma mudança semântica” (Corpas Pastor, apud Mattos, 2003, p. 284).

A idiomaticidade é outra importante peculiaridade das unidades fraseológicas. Idiomaticidade implica que a expressão nem sempre tem um significado, desde o ponto de vista semântico, literal. Muitas vezes ela assume um significado que não se traduz com a soma dos significados dos constituintes individuais.

De acordo com Corpas Pastor (idem), as UFS podem apresentar tanto um significado literal como um significado figurativo. Relativamente à segunda opção, isso implica que o significado que os constituintes assumem em conjunto é o resultado dum processo metafórico.

Finalmente, Corpas Pastor (idem) distingue dois grupos de UFS: as orações simples, ou seja, aquelas expressões que não são enunciados completos e as orações compostas, as que são enunciados completos. O primeiro grupo “se divide em duas esferas - esfera I (UFS fixadas pela norma) e esfera II (compreende UFS do sistema). De acordo como autor, as locuções se encaixam na esfera II, do sistema, portanto, são consideradas livres, formadas por regras, mas que apresentam uma fixação demarcada pelo uso. O segundo grupo (enunciados completos), por outro lado, compreende as UFS que “pertencem exclusivamente ao acervo sócio-cultural da comunidade falante (ou seja, são unidades da fala)”.

1.1.2. - A Classificação das Unidades Fraseológicas

Como explicado por Rodriguez (2004), na sua obra *Unidades fraseológicas francesas – estudio en un corpus: la Pentalogía de belleville de Daniel Pennac. Planteamiento* didáctico, as UFS encontram-se divididas em quatro grupos: sintagmas fraseológicos, enunciados fraseológicos, esquemas sintáticos e paremias.

Os sintagmas fraseológicos são os que Corpas Pastor (1996) define como “orações simples” e necessitam de se combinarem com outros signos linguísticos para serem completos.

As colocações subdividem se em seis tipos dependendo, por um lado, da categoria gramatical e da relação sintática existente entre os colocados, e, por outro, dos aspetos semânticos relevantes encontrados nos colocados: substantivo (sujeito) + verbo; verbo +

substantivo (objeto); adjetivo + substantivo; substantivo + preposição + substantivo; verbo + advérbio e adjetivo + advérbio.

De acordo com Silva (2006, p. 17), “a base e a colocação podem aparecer separados. Podem ser verbais (sentir a necessidade, representar um papel, pôr um ovo), nominais (mentira colossal, fome canina) e adjetivais (bom pra cachorro).”

Do ponto de vista gramatical, isto gera sete diferentes tipos de locuções que possuem uma certa unidade oracional: locuções verbais (tremar como varas verdes); locuções nominais (memória de elefante); locuções adjetivais (amargo como fel); locuções adverbiais (desde que o mundo é mundo)³; locuções pronominais (cada qual)⁴; locuções prepositivas (à medida que); locuções conjuntivas (logo que).

Os enunciados fraseológicos são aquelas UFS que podem ser definidas como orações completas e que, por isso, não precisam de se juntarem com outros signos linguísticos. São extremamente comuns na conversação coloquial e possuem grande expressividade.

Este segundo grupo encontra-se dividido em cinco categorias: as fórmulas rotineiras, as locuções oracionais proverbiais, as locuções oracionais pragmáticas, os enunciados idiomáticos pragmáticos e os enunciados pragmáticos.

“As fórmulas rotineiras podem ser definidas como as comuns convenções sociais.

As fórmulas necessitam de situações e circunstâncias concretas para ser reproduzidas. O conhecimento e o uso destas fórmulas, dentro de umas determinadas regras, é sinónimo de boa educação e tem por missão que a interação transcorra dentro de uma boa convivência, mesmo quando são frequentemente insinceras. É uma convenção social dizer bom apetite quando alguém está comendo” (Silva, 2006, p. 18).

As Locuções oracionais proverbiais não têm autonomia textual e são semanticamente independentes (Seja o que Deus quiser!)⁵.

3 Exemplo citado por Silva (2006, p. 17).

4 Exemplo citado por Silva (2006, p. 17).

5 Exemplo citado por Silva (2006, p. 18).

Silva (2006, p.18) afirma que “As locuções oracionais pragmáticas não têm valor proverbial e possuem a estrutura formal das locuções cujas características compartilham parcialmente (baseiam se frequentemente em imagens conceituais e conservam seu significado semântico). Ex.: *Qué te trae por aqui?; maldita sea la hora.*”

Os enunciados idiomáticos pragmáticos estão estritamente ligados ao contexto situacional em que são utilizados. Para entender completamente o significado de tais enunciados é preciso conhecer a situação específica de utilização e também alguns aspectos sociais e culturais do mundo dos falantes, não só a língua em si.

Retomando o que Corpas Pastor (1996) refere em relação à idiomaticidade, isto implica que o significado destes enunciados seja “opaco”, a não ser que se possuam competências comunicativas completas. Um claro exemplo é *Era só o que faltava!*⁶.

Os enunciados pragmáticos têm a finalidade de ajudar o locutor a organizar o discurso como, por exemplo, a expressão *quer dizer* usada para iniciar uma explicação adicional em relação a algo que foi dito anteriormente.

Voltando à classificação geral, a terceira categoria é a dos Esquemas sintáticos. De acordo com Silva (2006, p. 18), “são sequências cuja particularidade as faz pertencer ao discurso repetido ou às unidades de técnica livre, isto porque são compostos de uma parte lexicalizada e outra variável que o locutor pode completar livremente.”

A última categoria é a das Paremias que são expressões de claro cariz folclórico como, por exemplo, os provérbios.

1.2 - As expressões idiomáticas: definição

As expressões idiomáticas são um fenómeno presente em todas as línguas e são manifestações da cultura das comunidades linguísticas.

Os antropólogos americanos Kroeber e Kluckhohn (1952) afirmam relativamente a cultura: “Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human

6 Exemplo citado por Silva (2006, p. 18).

groups, including their embodiment in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other, as conditional elements of future action.”

A língua faz claramente parte destes “patterns” e, de facto, como afirma a teoria de Lotman (1978, p. 211): ” No language can exist unless it is steeped in the context of culture; no culture can exist which does not have at its center the structure of natural language”.

As EIS, como referenciado nos parágrafos anteriores, são unidades fraseológicas, ou locuções ou expressões fixas, que apresentam uma combinação de palavras cujo significado não resulta dedutível pela soma dos significados dos componentes individuais. Como já dito, a maioria das EIS têm um significado figurativo e metafórico, partilhado entre os membros duma comunidade linguística. Por isso, as EIS, em determinados contextos, podem até substituir uma conversa inteira.

O facto de serem fixas, de possuírem componentes insubstituíveis e uma opacidade de significado, torna as EIS extremamente difíceis de ser interpretadas, especialmente para falantes não nativos. Os locutores, para comunicarem, têm que partilhar conhecimentos e referências culturais e é por isso que nas comunicações interculturais há algo de não dito e subentendido que pode causar mal-entendidos.

Neste contexto que vê a cultura como característica fundamental das EIS, Xatara (1998, p.170) fornece uma clara definição de EI:

“Expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural.”

1.2.1 - As tipologias de expressões idiomáticas

De acordo com Xatara (1998), as EIS podem ser classificadas em diferentes tipologias com base nos próprios aspetos semânticos e morfossintáticos.

Neste ponto será efetuado um resumo das principais categorias de expressões idiomáticas segundo os trabalhos de Corpas Pastor (1996) e Xatara (1998).

- **Expressões idiomáticas nominais ou substantivas**

São as EIS que possuem o valor de substantivo e encontram-se normalmente compostas nas seguintes combinações: substantivo + adjetivo ou substantivo + preposição. Um exemplo do primeiro tipo de composição é *gatos pingados*, usando-se para referir uma suposta inferioridade de alguém. Esta expressão é oriunda do Japão, onde havia a prática de torturar as pessoas ou os animais pingando óleo quente na cabeça deles.

Um exemplo da segunda forma de combinação é *memória de elefante* que quer dizer que uma pessoa tem uma grande memória.

- **Expressões idiomáticas verbais**

“As EIS verbais são aquelas que contêm pelo menos um verbo principal que possa definir o número, a pessoa, o tempo e a conjugação” (Nogueira 2007, apud Wang, 2018, p.15).

Estas EIS são identificáveis também porque, na maioria dos casos, podem ser substituídas por verbos, como no caso de *torcer o nariz*, ou seja, *não concordar*.

- **Expressões idiomáticas adjetivas**

Este tipo de EI “desempenha papéis básicos de atribuição e predicação, modificando-as, com os adjetivos comuns” (Nogueira, 2008, p. 93).

Estas EIS podem aparecer na forma prep. + subst. + adjet. como *no tempo da Maria Cachucha*, que designa algo muito antigo.

Outras possíveis formações são:

- prep. + subst., *ser uma coisa de cinema*⁷ (impossível de concretizar);
- prep + particp + subst., *saidinho da casca* (alguém que ficou menos tímido);

7 Exemplo citado por Nogueira (2008, p. 94).

- adj + adj, *limpo e asseado* (está tudo a correr bem).

- **Expressões idiomáticas adverbiais**

Normalmente o verbo é a parte fundamental da oração e as EIS formam parte do predicado ou determinam a oração. Podemos incluir nesta categoria expressões como:

- *à grande a à francesa*, expressão usada quando se quer fazer algo em grande, com ostentação;
- *dormir como uma pedra*, expressão referida a quem dorme profundamente.

- **Expressões propositivas**

Tal como afirma Pedro (2007, p. 54), “este tipo de expressão é considerado como oração pela estrutura. Ortíz Alvarez (2000) recorre a Aritiunova (1976) para explicar que essas unidades expressam uma ideia formulada como proposição, ou seja, constituem uma construção sintática que pode expressar tratos modais e temporais, por exemplo *hacérsele agua a la boca* (*dar água na boca*). Ao colocá-la num enunciado, podemos ter *se le hizo agua a la boca*. Toda a expressão tem o significado de que alguém sentiu vontade de comer alguma coisa que lhe pareceu gostosa. Tal ideia constitui uma proposição onde o núcleo seria *comer*.”

1.2.2. - As características das expressões idiomáticas

Este ponto será dedicado a uma análise das características das expressões idiomáticas.

- **Fixidez**

O termo fixidez implica que não é possível aplicar mudanças, alterações ou comutações às unidades fraseológicas que possuem fixação absoluta.

Em combinações de palavras normais é possível realizar alterações, como, por exemplo:

comer a maçã e *comer as maçãs*. Neste caso foi realizada uma mudança de sentido de singular para plural. Se aplicarmos o mesmo tipo de mudança à expressão *bater as botas* (morrer), além de numérica a alteração será também de significado. A expressão perderia o significado figurativo passando a ter um significado só literal (bater a bota no chão).

Zuluaga Ospina (1980) classifica a fixidez em cinco categorias: fixidez de ordem, categorias gramaticais, género, inventário de componentes e fixidez transformativa.

Pedro (2007, pp.60-63) apresenta os seguintes exemplos para cada uma destas categorias:

- Fixidez de ordem

estar como manda o figurino

**estar como o figurino manda*

- Categorias gramaticais invariáveis:

a) de tempo verbal:

diz-me com quem andas e te direi

**diz-me com quem andas e te digo*

quem és

quem és

b) de pessoa:

diz-me com quem anda e te direi

**diga-me com quem anda e lhe digo*

quem és

quem é

c) de número:

pagar o pato

**pagar os patos*

ficar com o pé atrás

**ficar com os pés atrás*

d) de género:

agradar a gregos e troianos

**agradas a gregas e troianas*

- Inventário de componentes:

a) Rejeição de inserções ou supressões que alterem o número dos seus elementos:

ficar com a pulga atrás da orelha

**ficar com pulga atrás da orelha*

b) Coesão absoluta entre os seus componentes o que impede que elementos sejam intercalados:

a torto e a direito

** a torto e, se preferir, a direito*

de fio a pavio

** de fio a mecha*

c) Impossibilidade de substituir os componentes por pronomes ou equivalentes:

a porca torceu o rabo

** a porca torceu-o*

- Fixidez transformativa:

a) voz passiva:

João esticou as canelas

** as canelas foram esticadas*

pelo João

b) nominalização:

carta branca

** a brancura da carta*

Como refere Ortíz Alvarez (2000) nem todas as expressões idiomáticas possuem fixidez absoluta, permitindo inserção, variação, submissão de elementos sem alterar o sentido.

Ortiz Alvares (2000, apud Pedro, 2007, p. 62) individualiza as seguintes variantes:

- variantes morfológicas que implicam inclusão ou omissão de elementos gramaticais como no caso de: *lavar as mãos/ lavar as minhas mãos*;
- variantes lexicais que apresentam a troca de um lexema: *ficar/estar a ver navios*;
- variantes por extensão que se caracterizam pela adição ou omissão de alguns componentes: *estar por cima (da carne seca)*.

- **Idiomaticidade e Opacidade**

Zuluaga Ospina (1980, apud Nogueira, 2008, p.83) define a idiomaticidade “como a característica semântica própria de certas construções linguísticas, fixas, cujo sentido não pode se estabelecer a partir do significado dos seus elementos constitutivos, nem tampouco de sua combinação.”

De acordo, ainda, com Zuluaga Ospina (1980, apud Pedro, 2007, p. 70) para que se constate um funcionamento idiomático, o componente da expressão deve apresentar as seguintes características:

- “ter forma material própria de significantes linguísticos autónomos, ou seja, de palavras;
- perder a sua identidade semântica, ou carecer dela;

- constituir uma unidade de sentido com os demais componentes da expressão idiomática.”

Conforme Tangin (2005, apud Wang, 2018, p. 14), a idiomaticidade pode existir em maior ou menor grau, ou seja, total e parcial.

Numa EI totalmente idiomática nenhuma das componentes contribui a dedução do significado, como no caso de *dar o braço a torcer*. Ao contrário, a EI *ver tudo cor-de-rosa* tem idiomaticidade parcial como o verbo *ver* mantém o seu significado original.

Como já foi mencionado, Corpas Pastor (1996) afirma que as EIS podem ter um sentido literal e um sentido figurativo. Muitas das EIS, de facto, ao longo do tempo, perderam o próprio significado original e literal e assumiram um significado metafórico, como a expressão portuguesa: *coisas do arco da velha*. Por volta do século XIX, *arco da velha* era usado para definir o arco-íris, algo que, agora, não é comum. O termo *velha* refere-se à “velha” aliança entre Deus e o Homem, estabelecida quando Deus criou para Noé o arco-íris para lhe mostrar a sua aliança. Hoje em dia esta expressão usa-se para definir uma situação fora do comum, que não faz muito sentido. Este sentido figurado é atribuído posteriormente à expressão que perde o seu significado original.

Esta falta de transparência do significado das EIS pode ser definida como opacidade. Opacidade significa literalmente que o significado não é dedutível pelas componentes em si, mas só através do contexto e só conhecendo o seu valor cultural. Sendo as EIS expressões peculiares das línguas, e tendo, na maioria dos casos, raízes profundas na tradição popular transmitem um saber cultural. Tudo isto torna muito complicada a compreensão das EIS, especialmente para falantes não nativos.

1.2.3. - A importância das EIS na sala de aula

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas – Aprendizagem, ensino avaliação* (2001), os professores devem adotar uma abordagem de ensino orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.

O professor, portanto, tem de criar, na sala de aula, os contextos comunicativos que permitam aos alunos desenvolver estas características, incluindo os diferentes registos da língua. Ensinar não é só transmitir conhecimentos, mas também melhorar as competências comunicativas.

As expressões idiomáticas pertencem à linguagem coloquial e são comuns sobretudo na oralidade. A linguagem coloquial, como todas as linguagens, tem traços morfológicos, sintáticos e lexicais que a definem. Dentro dos traços lexicais encontramos frases feitas, provérbios e expressões idiomáticas. O ensino da linguagem coloquial deveria ter uma parte num curso de língua estrangeira considerando que o objetivo dum curso é o aluno ser capaz de comunicar fluentemente em vários níveis e contextos.

Como refere Veiga (2014), o ensino das EIS tem vários benefícios, entre os quais o de adquirir competências comunicativas. Como já explicado anteriormente, as EIS são expressões da cultura dos membros da comunidade linguística, o que implica que contenham códigos decifráveis só por quem possui um conhecimento profundo da língua e é capaz de utilizar a língua de forma totalmente natural.

Um falante não nativo, principalmente numa fase inicial, tem a tendência a elaborar de forma pouco natural os conceitos na língua-alvo e, por isso, se não acostumado a enfrentar situações coloquiais na sala de aula, onde os aspetos culturais da língua são mais valorizados, terá imensas dificuldades em adaptar-se completamente à língua e a “pensar” na língua não nativa.

De facto, citando Veiga (2004, p. 32), “O domínio das expressões idiomáticas por parte de falantes não nativos leva a um domínio do uso da língua de maneira mais natural”

Outra vantagem do ensino das EIS é a aquisição de vocabulário.

Higueras (1997, apud Veiga, 2014, p. 33) afirma que “ensinar vocabulário é muito mais que ensinar palavras, visto que ensinar palavras soltas e descontextualizadas não transformam um aprendente de uma língua estrangeira fluente nessa mesma língua. Será necessário ensinar combinações de palavras que ajudem os alunos a atuarem em situações comunicativas de uso da língua. Deste modo, também será necessário ajudar os alunos a gerir o vocabulário que possuem de forma organizada e adaptada aos contextos de uso.”

De facto, para qualquer tipo de aprendente, não necessariamente só ou de LNM, é muito mais fácil aprender grupos de palavra inseridas num contexto do que palavras soltas.

O conhecimento do léxico é fundamental para que um estudante de LNM chegue a ser fluente na língua-alvo. O uso das expressões idiomáticas no ensino do léxico faz com que o aprendente associe os vocábulos individuais aos diferentes contextos linguísticos.

Outro benefício é o melhoramento da compreensão e expressão oral e escrita.

De acordo com o QECR (2001, p. 49), um utilizador proficiente de nível C2 “É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.”

Para chegar a este nível de proficiência, onde o aprende é capaz de distinguir “as finas variações de significado” é necessário que conheça a língua em profundidade. Não há nada de melhor como as EIS para este objetivo.

O significado figurativo e metafórico das EIS requererá um grande esforço por parte do aprendente, mas isso será útil ao entender os diferentes tipos de registos da língua (formal e informal), melhorando a compreensão e a expressão oral e a usar a língua de forma estratégica, desenvolvendo a compreensão e expressão escrita.

Aprender uma língua significa, inevitavelmente, aprender uma cultura. Como já repetido várias vezes, a língua é uma das expressões mais poderosas e peculiares da cultura duma comunidade. Na maioria dos casos, o objetivo de quem está a aprender uma LNM é fazer parte da comunidade e ser integrado o mais possível. Neste sentido, ser capaz de descodificar os signos da cultura resulta ser fundamental e conhecer a EIS pode representar um pequeno passo para a descodificação.

As EIS têm as próprias raízes na linguagem popular, do *vulgo*, e por isso ensiná-las significa ensinar a cultura.

No QECR, quando se fala de competências sociolinguísticas, é afirmado que “Como já foi sublinhado para a competência sociocultural, uma vez que a língua é um fenómeno sociocultural, muito do que é apresentado no QECR, especialmente no que diz respeito ao sociocultural, é relevante para a competência sociolinguística. Os assuntos aqui tratados são os que se relacionam especificamente com o uso da língua e não são tratados noutro lugar: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques.” (2001, p. 169).

Estas afirmações constituem uma demonstração ulterior de que as EIS contribuem para um conhecimento mais intenso da cultura. Segundo Veiga (2014, p.36), “Os alunos sentem necessidade de utilizar e saber mais sobre este tipo de expressões cada vez que escrevem um texto ou cada vez que querem simular uma conversa entre amigos dentro da sala de aula. Procuram saber o seu significado cada vez que as encontram, num manual, num texto, num filme, numa canção ou até mesmo na televisão. Muitas das vezes procuram expressões equivalentes na sua própria língua, o que as torna ainda muito mais motivadoras desde o ponto de vista linguístico e cultural.”

A curiosidade que os alunos sentem em relação às expressões idiomáticas torna-as ainda mais interessantes desde o ponto de vista didático. Poder-se-ia, através do uso das EIS, fazer com que os aspetos mais rígidos da aprendizagem duma língua, como as próprias regras gramáticas, fossem mais interessantes e atrativos.

Tudo isto encaixa perfeitamente no objetivo geral deste trabalho: ressaltar a importância do ensino das EIS, uma vez que, ajudando o aluno na memorização do vocabulário, no aperfeiçoamento da expressão oral e escrita e no conhecimento profundo da cultura, só produz benefícios.

Capítulo 2 – As EIS na sala de aula

O segundo capítulo deste trabalho é dedicado à análise da situação de ensino-aprendizagem das expressões idiomáticas portuguesas nas salas de aula italianas, através dum questionário aplicado a aprendentes de português e de uma breve entrevista a um informante-chave, professor de português em Itália.

Os aprendentes inquiridos são dez e são principalmente estudantes de português, entre o primeiro e o terceiro ano, em diferentes universidades italianas.

2.1 - Análise dos questionários dos alunos

O questionário aplicado aos alunos está inspirado no questionário presente no trabalho “Ensino das Expressões Idiomáticas para os Aprendentes Chineses: Proposta dos Materiais Didáticos e das Atividades” de Wang (2018) e é constituído por 28 perguntas.

As primeiras dez perguntas, na maioria de resposta múltipla, foram utilizadas para traçar o perfil dos estudantes e para recolher dados úteis sobre o contexto em que os inquiridos se encontram.

As perguntas 11, 12, 13 e 14 têm o objetivo de perceber se e em que circunstâncias os alunos têm contato com a língua portuguesa fora da sala de aula.

Da pergunta 15 até à 25 foi analisado o conhecimento dos alunos com respeito às EIS portuguesas e a sua opinião relativamente ao uso das EIS nas aulas de PLE.

A pergunta 26 constitui a parte prática do questionário. Foi pedido aos alunos para explicarem o significado de dez expressões idiomáticas a partir das suas contextualizações sem o auxílio do dicionário.

As perguntas 27 e 28 têm o objetivo de analisar os resultados da parte prática levada a cabo na pergunta 26.

Os resultados do questionário foram tratados através do serviço da Google “Google Forms” que permitiu a realização dos gráficos presentes neste capítulo.

2.1.1 - Perfil dos alunos inquiridos

Conforme o gráfico 1, em relação à idade 4 dos alunos têm 22 anos, 2 alunos têm 24 anos, um aluno 25, um aluno 26, um aluno 27 e um aluno 28, e 80% dos alunos inquiridos são do sexo feminino (gráfico 2).

Quanto ao tempo de estudo da língua (gráfico 3), 1 aluno estuda português há dois meses, 1 estuda há seis meses, 1 estuda há 2 anos, 4 estudam há 3 anos, 2 estudam há 4 anos e um estuda há 5 anos.

Em relação ao contexto em que os inquiridos aprenderam português (gráfico 4), 90% aprendeu na faculdade, nenhum deles aprendeu a língua num curso externo e 10% por outros meios não especificados.

À pergunta “Porque decidiu estudar português?” (gráfico 5) as respostas variam: há quem começou a estudar português por (i) razões meramente pessoais, (ii) porque gosta do som da língua, (iii) quem se inciou no estudo por simples curiosidade.

Quanto ao local de estudo (gráfico 6), 80% dos inquiridos estudam português em Itália e 20% em Portugal. Nenhum deles estuda português no Brasil ou em outros locais.

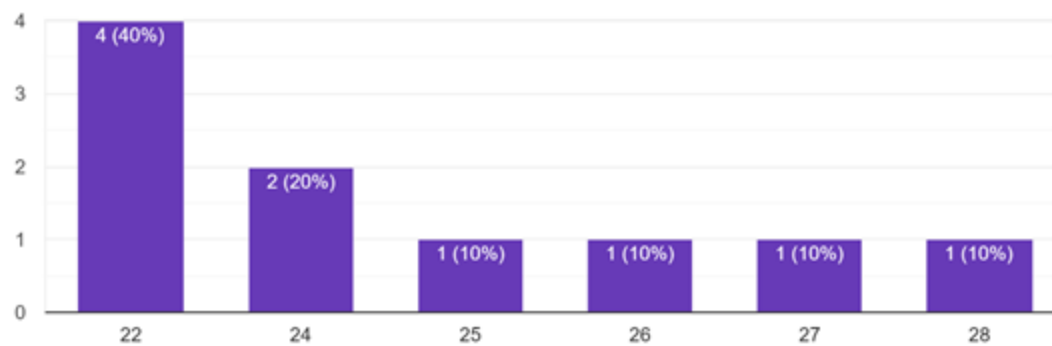
Em relação ao nível de proficiência (gráfico 7), de acordo com os níveis comuns de referências fornecidos pelo QECR, 50% afirma ter um nível B2, 10% nível A1, 10% nível A2, 10% nível B1, 10% nível C1 e 10% nível C2.

60% dos inquiridos afirmou já ter viajado para Portugal ou outros países lusófonos enquanto 30% já viveu em Portugal ou em outros países lusófonos (gráficos 8 e 9).

Dos que já viveram em Portugal ou em outros países lusófonos, dois deles viveram durante dois anos e um durante nove meses (gráfico 10).

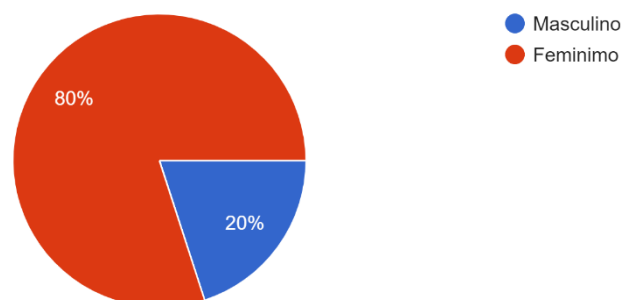
1. Idade

10 responses



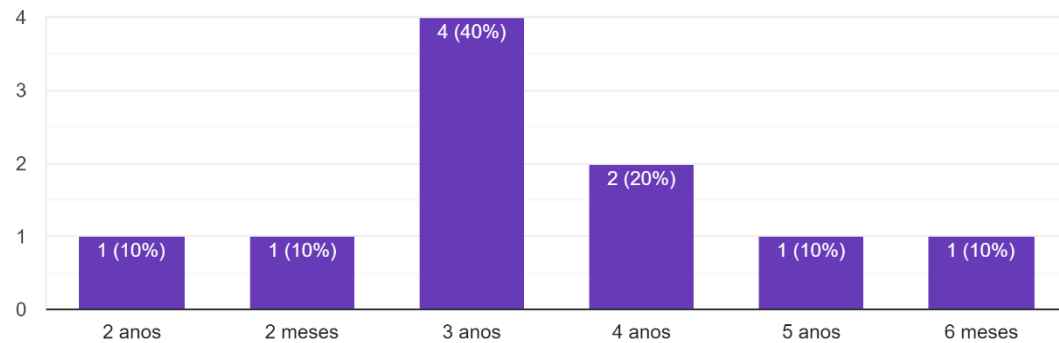
2. Género

10 responses



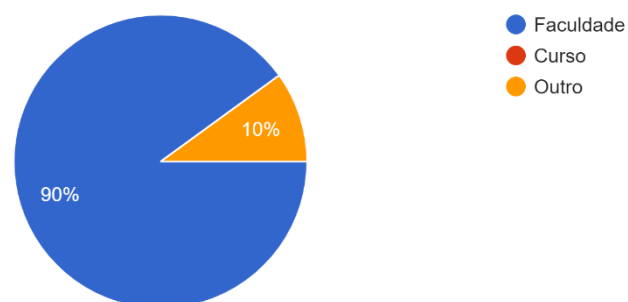
3. Há quanto tempo estuda português?

10 responses



4. Em que contexto aprende Português?

10 responses



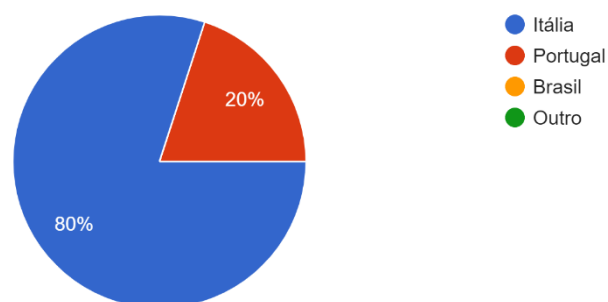
5. Porque decidiu estudar Português?

10 responses

Porque decidi mudar para Portugal
Por curiosidade
Porque gosto muito do som do português
Porque gostava do som da língua
Porque é uma língua que sempre gostei: sua cultura, a tradição de cada região, a música...Para mim é uma língua profunda e muito interessante porque estudando-a compreendi que a língua portuguesa de hoje é o resultado da mescla das línguas africanas
Decidi estudar português porque não gostava de continuar com o estudo da língua francesa e também porque falando com outras pessoas que já frequentavam a minha universidade, descobri que era um dos cursos geridos melhor e com um professor competente, que ama su trabalho e su país e transmite esta sua paixão aos alunos. Depois de três anos, eu posso confirmar que o que diziam era verdade e não me arrependi dessa escolha.
Porque o meu namorado é português, e eu queria aproximar-me da língua e família dele
Decidiu estudar português por que gosto muito das línguas neolatinas. Eu ja estudei espanhol e francês e decidi aprender português para estender o meu conhecimento de este grupo de idiomas.

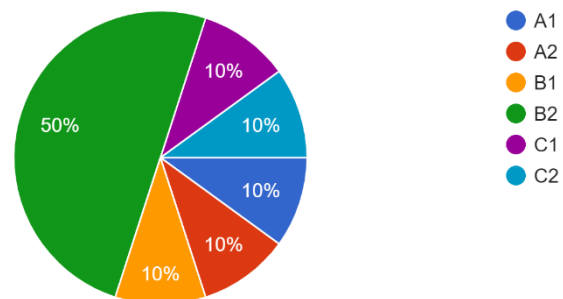
6. Em que sítio aprende Português?

10 responses



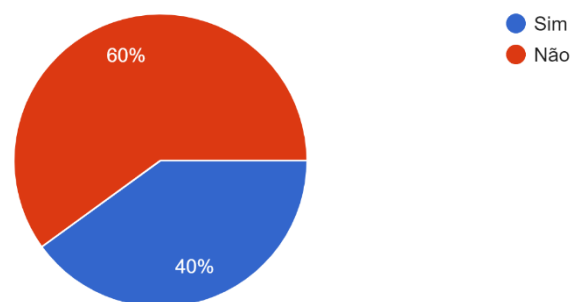
7. Qual é o seu nível de proficiência linguística em Português?

10 responses



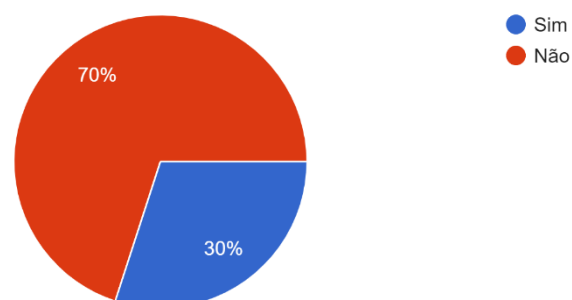
8. Já viajou para Portugal ou para outros países lusófonos?

10 responses



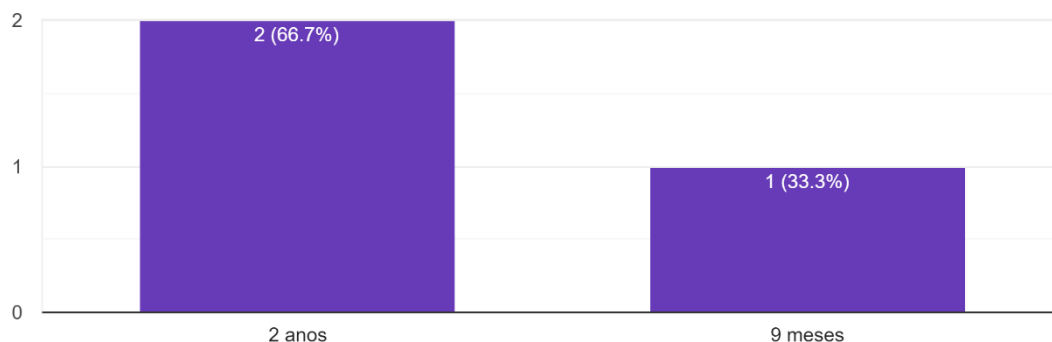
9. Já viveu em Portugal ou em outros países lusófonos?

10 responses



10. Se "sim", durante quanto tempo?

3 responses

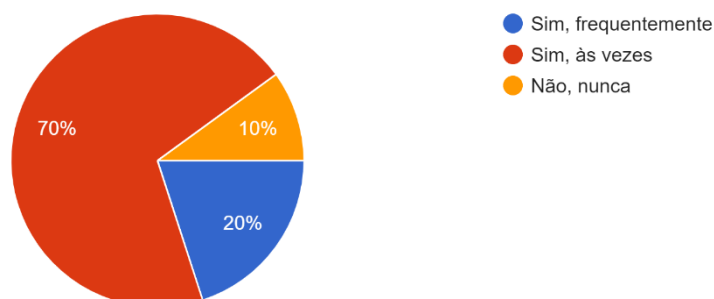


2.1.2. - Contato com a língua portuguesa fora da sala de aula

Conforme o gráfico 2, em relação a este tópico, 10% dos inquiridos admitiram nunca ter contato com o português fora da sala de aula, 70% têm só às vezes e 20% frequentemente. 12,5% dos inquiridos refere ter contato com o português através de livros, 37,5% através da internet, 50% através de outros meios e nenhum através da televisão. 10% dos alunos afirmou falar português frequentemente fora da sala de aula, 70% só às vezes e 20% nunca. Dos que costumam praticar o português, 50% refere falar com falantes nativos, 12.5% com o professor de português e 37,5% com outros.

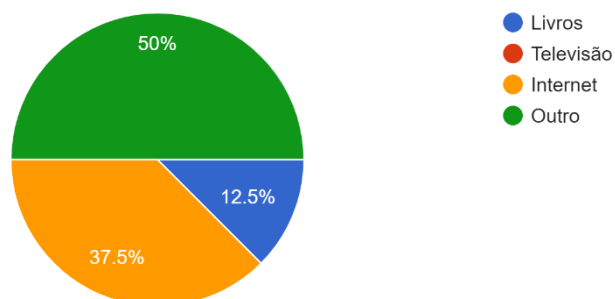
11. Costuma ter contato com o português fora da sala de aula?

10 responses



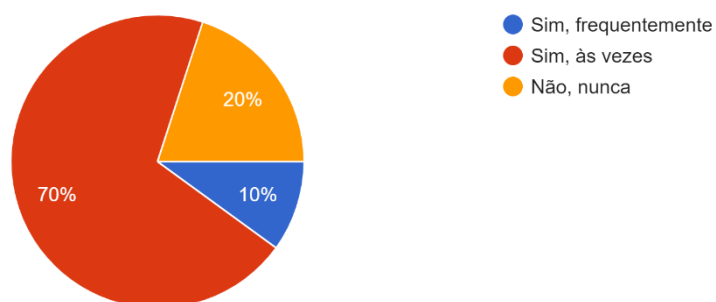
12. Se "sim", em que modo?

8 responses



13. Costuma falar português fora da sala de aula?

10 responses



14. Se "sim", com que tipo de falante comunica?

8 responses

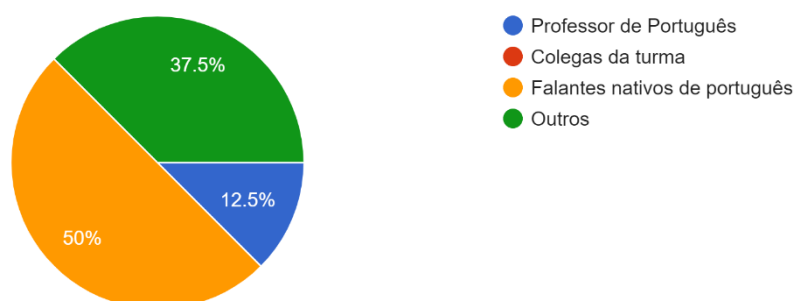


Gráfico 2 – Contato com a língua portuguesa fora da sala de aula

2.1.3 - Conhecimento das EIS

Conforme o gráfico 3, a maioria dos inquiridos conseguiram fornecer uma definição satisfatória de EI, sublinhando a questão da natureza oculta do seu significado. 80% dos estudantes afirmou conhecer expressões idiomáticas portuguesas e conseguiram mencionar pelo menos uma. Dois alunos mencionaram a mesma expressão, ou seja, “torcer o nariz”. Todas as EIS mencionadas são de uso bastante comum excluindo uma “meter o Rossio na Betesga” que, de facto, foi escolhida por um inquirido que vive num país lusófono há 2 anos e afirma ter um nível de proficiência C2. 75% dos aprendentes afirmou ter aprendido a tal EI na faculdade, um afirmou curiosamente ter lido a expressão numa saqueta de açúcar do café Nicola e outro falando com nativos. 70% dos aprendentes confirmou que já aprendeu EIS na sala de aula e todos eles acharam as aulas que envolve m EIS interessantes. Quanto à dificuldade na compreensão das EIS, 10% admitiu ter dificuldade muitas vezes, 60% de vez em quando, 10% poucas vezes e 20% nunca. De acordo com 70% dos inquiridos, a dificuldade maior das EIS é a metáfora escondida nas palavras e de acordo com os restantes 30% é o facto de não terem uma expressão correspondente em italiano. Relativamente à utilização das EIS, 60% dos alunos admitiu nunca usar e os restantes 40% afirmaram usar poucas vezes. Em relação à vontade de aprender as EIS e aos seus benefícios, todos admitiram que gostariam de aprendê-las, sublinhando o facto de poderem ajudar a obter um maior nível de proficiência, a conhecer melhor a cultura e a língua. Só um deles, mesmo manifestando interesse para EIS, afirmou que ninguém usa estas expressões na vida cotidiana.

15. Na sua opinião, o que é uma expressão idiomática? Caso não consiga responder em português, pode responder à esta pergunta em italiano.

10 responses

Un'espressione tipica della lingua (o dialetto) il cui significato non corrisponde a quello letterale dei termini utilizzati. Espressioni strettamente correlate al bagaglio culturale di un popolo

Uma expressão idiomática é uma locução ou modo de dizer privativo de uma determinada língua e que não é possível traduzir literalmente em outras línguas.

Uma expressao idiomatica é uma locução típica de uma lingua na qual encontram-se aspectos típicos da cultura, é isso o que rende a expressao nao facilmente traduzivel porque nao tem aparentemente sentido.

Uma expressão é idiomática quando o seu sentido não é o resultado da soma dos sentidos das palavras singulas, mas é preciso conhecer a cultura e o contexto em que a expressão idiomática é dita para entendê-la.

Uma expressão idiomática é uma série de palavras que se utilizam para expremere um determinado conceito.

Uma expressão idiomática é um conjunto de palavras que utilizam-se para expressar um conceito, um comportamento, um gesto com uma única expressão, evitando a utilização de demasiadas palavras com o risco que se perca o significado.

Uma expressão que muitas vezes não têm correspondente em outras línguas, que contem metáforas que tem de ser interpretadas.

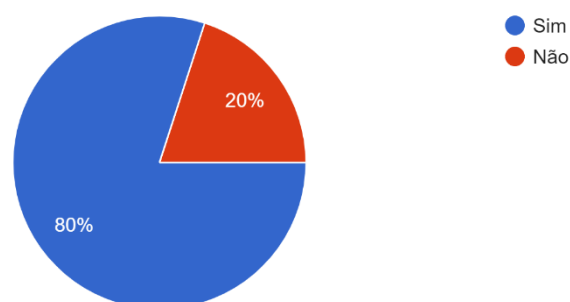
Uma expressão idiomática es uma expressão propria de um idioma, es impossível traducir em outra língua esta expressão por que não teria sentido.

UMA EXPRESSÃO IDIOMÁTICA É UMA FRASE EM QUE NÃO SE CONSIDERA O SIGNIFICADO LITERAL DE CADA PALAVRA, MAS TAMBÉM TEM UN SENTIDO, PRÓPRIO DA CULTURA DE ORIGEM.

Una espressione idiomatica è una locuzione, un insieme di parole formanti una frase che sono distintivi della lingua in questione e legati fortemente alla cultura del Paese in cui si parla.

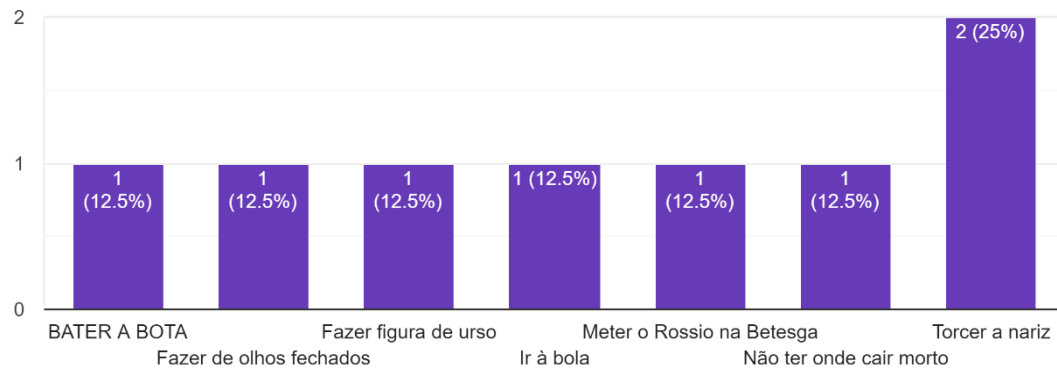
16. Conhece expressões idiomáticas portuguesas?

10 responses



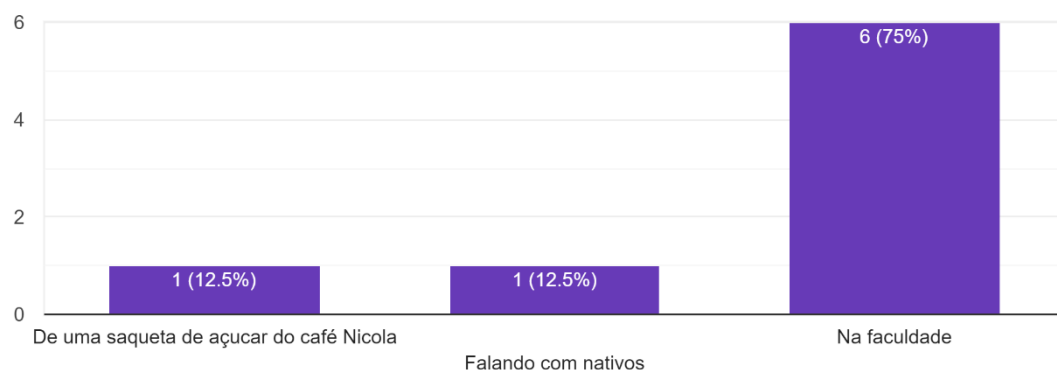
17. Consegue mencionar pelo menos uma expressão?

8 responses



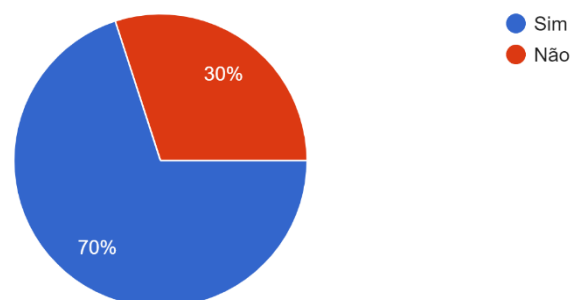
18. Onde a aprendeu?

8 responses



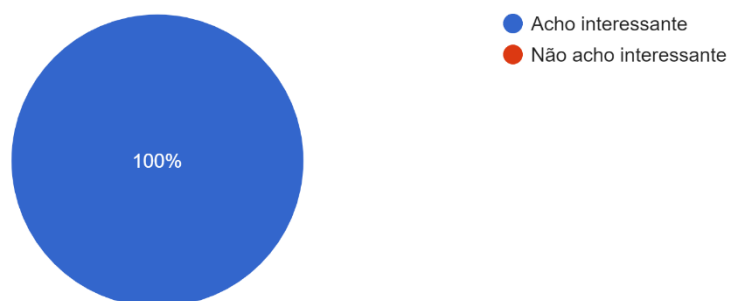
19. Já alguma vez aprendeu as expressões idiomáticas na sala de aula?

10 responses



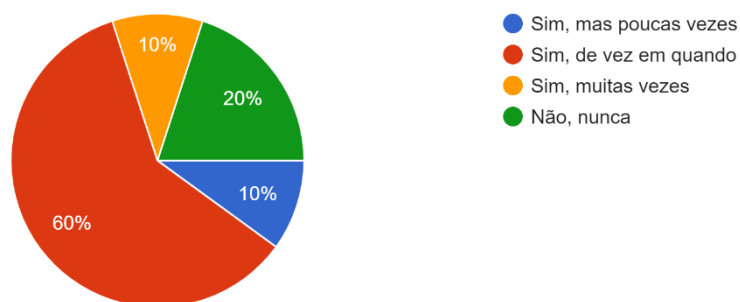
20. Se "sim", qual a sua opinião sobre as aulas que envolvem as expressões idiomáticas?

7 responses



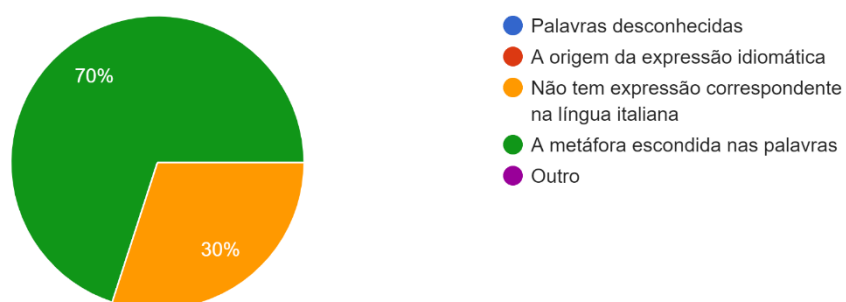
21. Já alguma vez teve problemas para compreender as expressões idiomáticas?

10 responses



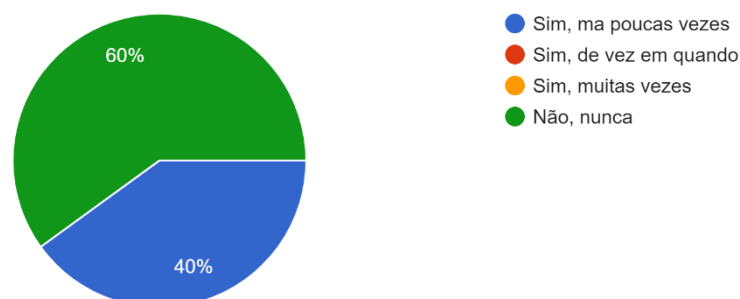
22. Quais são as dificuldades na aprendizagem das expressões idiomáticas portuguesas?

10 responses



23. Costuma usar expressões idiomáticas quando fala ou escreve em português?

10 responses



24. Tem vontade de aprender as expressões idiomáticas? Argumente a sua resposta. Caso não consiga responder em português, pode responder em italiano.

10 responses

Sí. Dominare le espressioni idiomatiche significa avere una conoscenza approfondita della lingua.

Tenho, já que as expressões idiomáticas nos dizem muito a respeito da cultura de um povo.

Sim, tenho vontade porque as expressões idiomáticas são parte integrante de uma cultura e da sua língua.

Sim, porque acho que as expressões idiomáticas são importantes para alcançar um nível de proficiência linguística alto e para entender bem o que os falantes nativos dizem.

Sim, tenho vontade porque acho que é muito interessante conhecê-las embora ninguém utilize essas expressões na vida quotidiana.

Sim, tenho vontade de aprender as expressões idiomáticas porque em primeiro lugar fazem parte da língua e então é justo conhecê-las, depois porque acho que são muito utilizadas pelos portugueses e aprendê-las pode ajudar a compreensão das conversações com eles.

Sim, porque permite exprimir-se melhor e com maior precisão

Eu gostaria de aprender as expressões idiomáticas em português porque são expressões próprias da língua.

GOSTARIA MUITO DE APRENDER MAIS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM PORTUGUÊS PORQUE SIGNIFICARIA ADQUIRIR A LINGUAGEM PRÓPRIA DE UM LUSÓFONO.

Si, penso che per una comprensione più profonda di una lingua bisogna conoscere anche le espressioni idiomatiche, anche per un discorso riguardante la comunicazione immediata e quotidiana

25. Na sua opinião, quais são as vantagens de aprender as expressões idiomática? Caso não consiga responder em português, pode responder em italiano.

10 responses

La comunicazione diventa piú naturale e familiare.
Uma das vantagens é a de poder afunilar o próprio conhecimento linguístico e entender melhor a língua em todas as suas vertentes, fazendo com que se alcance um determinado nível de proficiência.
As expressões idiomáticas podem ajudar o falante, porque expresam coisas que algumas vezes não podem-se dizer de outra forma.
Aprender a cultura do país no qual se fala aquela língua e falar de forma mais natural com os falantes nativos.
Eu acho que a vantagem pode ser só uma :conhecer outra maneira para expressar um conceito.
As vantagens de aprender as expressões idiomáticas são a nível da língua, porque é sinal de um bom conhecimento e também a nível relacional, porque conhecendo-as evitam-se situações de desconforto típicas de quem não percebe tudo de uma conversação.
Tornam o discurso menos artificial e mais natural
O vantagem de aprender as expressões idiomáticas es de poder entender o que os portugueses dizem
CONHECER AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DE UMA LÍNGUA AJUDA-NOS A ENTRAR NO MUNDO REAL DESSE IDIOMA E A ENTENDER MELHOR A SUA CULTURA
Vantaggi nella comunicazione quotidiana, evoluzione ed arricchimento del proprio vocabolario e maggiori abilità linguistiche e traduttive.

Gráfico 3 – Conhecimento das EIS

2.1.4 - Parte prática do Questionário

Na pergunta 26 foi pedido aos inquiridos para explicarem o significado de dez EIS a partir das suas contextualizações sem utilizar o dicionário. Os resultados, em pormenor, do exercício encontram-se no Anexo 2.

Relativamente à primeira expressão, “(...) as nossas certezas não têm **nem pé nem cabeça** (...)”, todos os dez estudantes conseguiram acertar o significado e três deles reportaram a expressão italiana correspondente, igual na forma, “non avere né capo né coda/piedi”. O contexto claro ajudou a determinar o significado.

Um bom resultado, possivelmente pelas mesmas razões, foi atingido também com a segunda EI “(...) embora Zidane pareça **torcer o nariz** (...)”. Nove inquiridos

adivinharam o significado correto e cinco reportaram a expressão italiana correspondente igual na forma “storcere/torcere/arricciare il naso”.

A terceira EI “É uma obrigação pessoal, eu não viver **à sombra da bananeira**” resultou mais complicada pois só metade dos inquiridos tentou determinar o significado e só dois deles conseguiram acertar, um deles definindo esta EI como “Viver de forma relaxada, ingénua, protegida” e outro mencionando a EI italiana correspondente “*cullarsi sugli allori*” (dormir nos lauros). Um dos estudantes que deu uma resposta errada traduziu a EI coma uma EI italiana que tem o significado quase oposto “*essere com l’acqua alla gola*”, literalmente “estar com água até ao pescoço”, ou seja, estar metido em muitos sarilhos ao mesmo tempo sem possibilidade de resolvê-los. É possível afirmar que as dificuldades que os aprendentes tiveram dependem do contexto não muito claro e do facto de não haver um correspondente italiano parecido na forma.

Para a quarta EI “Existem dois tipos de **lavar a roupa suja** no Facebook (...)”, oito inquiridos deram uma resposta e quatro acertaram no significado correto e dois deles mencionaram a EI correspondente em italiano e igual na forma “*lavare i panni sporchi*”. Entre as respostas de quem não conseguiu acertar há quem afirme que a EI significa “dar a crer ser uma boa pessoa em público”, “queixar-se” ou “*farsi i fatti degli altri*” (meter o nariz nos assuntos alheios). Considerando que o contexto da EI é, neste caso, bastante claro, que a EI é constituída por um vocabulário extremamente simples e que existe um correspondente italiano igual na forma e muito utilizado na conversação, é muito provável que os erros dos inquiridos dependam de um desconhecimento do real significado desta EI na língua materna.

Também para a quinta EI “e apetecer-me um café e um bolinho e **ficar com água na boca**”, oito inquiridos responderam e todos acertaram no significado, se bem que um deles se focou no sentido mais literal com a resposta “com fome”. Quatro alunos mencionaram a EI correspondente italiana e igual na forma “*l’acquolina/acqua in/alla bocca*”. O contexto da comida e o facto de ter uma EI correspondente na língua materna tornaram esta EI mais simples de ser decifrada.

Quanto à sexta frase “Ultimamente, penso duas vezes antes de expressar o meu ponto de vista, porque se for diferente ou oposto ao dele, **salta-lhe a tampa!** Ou seja, **ele**

ferve em pouca água! (...)”, sete inquiridos responderam e todas adivinharam o significado correto.

O contexto não é completamente claro, mas mesmo não tendo uma verdadeira EI em italiano que expresse o significado, estas EIS portuguesas são constituídas por um vocabulário relativamente acessível em quase todos os níveis de proficiência e a imagem que transmitem é bastante clara; portanto, a maioria dos respondentes acertou.

A sétima EI “É tempo de acabar com **os paninhos quentes** e começar a penalizar devidamente foi mais problemática, pois só seis inquiridos submeteram uma resposta e só dois acertaram no significado real. Esta expressão é de difícil compreensão porque é extremamente metafórica e, dado o contexto, pode ser interpretada de maneiras diferentes como, por exemplo, “coisas inúteis”.

A oitava EI “Dos melhores looks da noite a quem **meteu a pata na poça**” foi a mais complicada de todas pois só três inquiridos responderam, acertando no significado. Tal como a sétima, esta EI é extremamente metafórica e resulta complicado chegar ao seu significado desta forma. Há várias EIS correspondentes em italiano, mas são todas diferentes na forma.

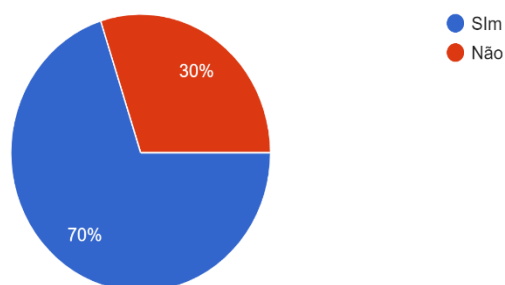
Quanto à nona EI “(...) Contudo, acaba **dar o braço a torcer** (...)”, quatro inquiridos submeteram a resposta e três acertaram. O nível extremamente metafórico da EI e o contexto pouco claro não ajudaram, neste caso, mesmo que a palavra “admito” logo a seguir à EI constituísse um sinal para decifrar o significado. Um inquirido respondeu de forma errada mencionando uma EI italiana que tem o significado oposto “*dare filo da torcere*” ou seja, resistir com muita força/representar um problema difícil de resolver. Isto é devido ao fato das EIS serem parecidas na forma.

Para a última EI “(...) O que se está a fazer **é uma tempestade num copo de água**”, oito inquiridos responderam e todos acertaram no significado correto. Três deles mencionaram as EIS italianas correspondentes “*fare tanto rumore per nulla*” (fazer muito barulho para nada) e “*si sta facendo di un sassolino una montagna*” (tornar uma pedra numa montanha). Mesmo não tendo EIS italianas parecidas na forma, o contexto claro e a imagem bem definida que a EI expressa contribuíram para este bom resultado.

Conforme o gráfico 4, 70% dos inquiridos afirmou já conhecer algumas EIS apresentadas e só um dos alunos afirmou desconhecer-las todas.

27. Já conhecia alguma das expressões idiomáticas?

10 responses



28. Se "sim", indique quais.

7 responses

Todas aquelas acima mencionadas.
Nao tem pe nem cabeça, lavar de roupa suja
TEMPESTADE NUM COPO DE ÁGUA, NÃO TÊM PÉ NEM CABEÇA e TORCER O NARIZ
« Torcer a nariz », « uma tempestade num copo de água »
« Torcer a nariz » « Salta-lhe a tampa ! »
Não ter pé nem cabeça, ficar "com água na boca", tocer o nariz
não têm pé nem cabeça, uma tempestade num copo de água

Gráfico 4 – Parte prática

2.2 - Entrevista ao informante-chave

Como explicado anteriormente, levámos a cabo uma pequena entrevista a um informante-chave, professor de português numa faculdade de línguas estrangeiras em Itália. De seguida, apresentamos uma breve análise das respostas. A entrevista pode ser consultada no Anexo 3. As questões propostas ao informante-chave são retiradas do trabalho de Veiga (2014) "A importância da inserção das expressões idiomáticas no ensino do Espanhol como língua estrangeira: propostas de atividade".

Foi pedido ao informante-chave o que ele entende por expressão idiomática e a resposta foi a seguinte: "*É uma determinada expressão que representa uma cultura, os*

seus costumes e que melhor pode individuar a ambiguidade semântica de certas palavras”. Mais uma vez, também na ótica do professor, as EI são definidas como ambíguas e como manifestações da cultura dos falantes.

O informante-chave afirma ensinar as EIS aos seus alunos em contexto de unidades didáticas e em situações comunicativas. O professor afirma também que os alunos conseguem identificar as EIS quando apresentadas, e que as utilizam quando escrevem ou falam em português na sala de aula.

As estratégias didáticas utilizadas pelo informante-chave para introduzir as EIS aos estudantes são: (i) pequenas amostras de conversas/diálogos; (ii) atividades para relacionar significados com as EIS; (iii) utilização de textos onde aparecem as EIS.

Por último, pedimos ao professor uma opinião em relação à importância do ensino das EIS nas aulas de PLE e a resposta foi a seguinte: *“Creio que é fundamental, não só para aproximar o estudante da língua oral, coloquial, mas sobretudo para poder ter uma noção contrastiva entre o português e a sua língua, de modo a evidenciar as nuances culturais que contribuíram para a separação das línguas, isto no que concerne às línguas neolatinas.”*

2.3 - Conclusões

Através do questionário apresentado aos alunos, obtivemos informações bastante satisfatórias sobretudo em termos de interesse para as EIS e o uso destas. A maioria dos inquiridos afirmou já ter tratado EIS na sala de aula e todos acharam isso interessante. De acordo com os alunos, é importante aprender as EIS porque estas estão ligadas à cultura e à conversação do dia a dia do português, o que implica um nível de proficiência mais elevado, mais facilidade na comunicação com os nativos, evitar situações constrangedoras e um conhecimento mais profundo da cultura. Consideramos estas opiniões extremamente importantes, pois o verdadeiro objetivo das aulas de LE é tornar o aluno capaz de comunicar e sentir-se integrado através duma comunicação fluida e eficaz. Acreditamos que as EIS constituem um meio válido para alcançar este objetivo.

Quanto à parte prática do questionário, confirmou-se que as EIS mais difíceis de compreender são as completamente idiomáticas, que possuem um sentido completamente metafórico. A presença de EIS iguais ou parecidas na LM é uma grande vantagem, como no caso de **nem pé nem cabeça** ou **torcer o nariz**, mas pode ser também um elemento

de confusão como no caso de **dar o braço a torcer**. Quem obteve os resultados melhores foi quem teve a possibilidade de viajar ou viver num país lusófono. Isto demonstra, mais uma vez, o quanto estas expressões são comuns na conversação. Contudo, consideramos os resultados do exercício satisfatórios, tendo em conta que uma boa percentagem dos inquiridos conseguiu identificar os significados das EIS apresentadas, mesmo alunos com um nível de proficiência baixo.

Quanto à entrevista ao informante-chave, é interessante notar que as estratégias didáticas utilizadas sejam amostras de diálogos, textos e atividades para relacionar os significados com as EIS. Todas estas estratégias são adaptáveis aos vários níveis de proficiência e às unidades didáticas específicas do curso.

Enfim, o informante-chave abre as portas para uma reflexão que não tínhamos considerado até agora, uma reflexão de tipo histórico: aprender as EIS ajuda a obter uma noção contrastiva entre italiano e português e ajuda a perceber a separação entre as duas línguas no contexto das línguas neolatinas.

Capítulo 3 – Estratégias didáticas

3.1 - As expressões idiomáticas de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência

Antes de começar a análise das estratégias didáticas e a produção de material didático, que serão o tema principal deste capítulo, julgamos importante levar a cabo uma pequena observação de como as EIS se encontram inseridas no QECR, o Quadro Europeu Comum de Referência, o documento que regula o ensino de PLN.

O QECR “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural

dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” (2001, p. 19).

De acordo com o QECR (2001, pp. 47-48), os níveis de proficiência, que são definidos como Níveis Comuns de Referência, são os seguintes:

- A1, ou seja, nível de iniciação que corresponde à proficiência introdutória;
- A2, nível elementar;
- B1, nível limiar;
- B2, ou seja, nível vantagem que corresponde à “resposta adequada a situações geralmente encontradas”;
- C1, nível de autonomia, representa um nível avançado de competência apropriado à realização de tarefas e de trabalhos mais complexos;

- C2, nível de mestria. O termo mestria indica uma “mestria global” atingida em todos os níveis da língua.

Cada Nível Comum de Referência é caracterizado por “descritores exemplificativos” que definem os objetivos que os aprendentes têm de alcançar para se identificarem nos vários níveis. De facto, cada nível depende do outro, ou seja, têm de ser considerados num contexto de continuidade e coerência. Atingir os objetivos do nível de iniciação A1 significa possuir as bases para avançar para o nível elementar A2 e, da mesma maneira, avançar para todos os níveis restantes.

É interessante analisar em que forma as EI se encontram distribuídas no documento e a que níveis de proficiência linguística estão associadas.

No QECR, as EIS encontram-se incluídas nas “expressões de sabedoria popular”, ou seja: “fórmulas fixas, que exprimem e reforçam as atitudes correntes, contribuem significativamente para a cultura popular. São usadas frequentemente ou talvez referidas ou manipuladas com mais frequência pelos cabeçalhos dos jornais, por exemplo. O conhecimento acumulado de sabedoria popular expresso na língua, considerado como um conhecimento generalizado, é uma componente significativa do aspeto linguístico da competência sociocultural.” (2001, p. 170).

A primeira referência às expressões idiomáticas aparece na grelha para a autoavaliação em relação ao falar e às interações orais. No nível C2 do QECR está especificado que: “Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado” (2001, p. 54). As EI, neste âmbito, estão, portanto, associadas ao nível mais alto.

Em relação aos aspetos qualitativos do uso oral da linguagem, as EI aparecem como uma componente do nível de mestria C2: “Demonstra grande flexibilidade na reformulação de ideias, diversificando formas linguísticas de modo a veicular finos matizes de significado de modo preciso, na expressão da ênfase, na diferenciação e eliminação de ambiguidade. Domina agilmente expressões idiomáticas e coloquialismos” (2001, p. 56).

No capítulo 4 do QECR há uma grelha dedicada à compreensão do oral geral e, na descrição do nível C1, afirma-se que o aprendiz é “capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstratos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.

É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos,

notando as mudanças de registo.

É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente” (2001, p.103).

Sempre no capítulo 4, na secção dedicada à receção audiovisual, especificamente na capacidade de ver televisão e filmes, é evidenciado que o aprendiz tanto de nível C1 como de nível C2 “É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas” (2001, p. 110).

Quanto a um outro aspeto fundamental da aprendizagem da língua, há uma referência às EI, mais uma vez no nível de mestria C2: “Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação” (2001, p. 113).

No âmbito da competência lexical, o próprio QECR menciona as expressões fixas e, por conseguinte, as EI dentro dos elementos lexicais que o aprendiz deveria adquirir: “(...) expressões fixas, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos. As expressões fixas incluem: (...) expressões idiomáticas, com frequência:

– Metáforas cristalizadas e semanticamente opacas, p. ex.: Foi sol de pouca dura (= não durou muito tempo); Ele bateu a bota (= morreu);

– Intensificadores. O seu uso apresenta muitas vezes restrições contextuais e estilísticas, p. ex. “branco como a neve” (puro) ou “branco como a cal da parede” (pálido)” (2001, p. 159).

De facto, na grelha dedicada à amplitude do vocabulário, presente no capítulo 5 do QECR que “expõe pormenorizadamente as competências gerais e comunicativas do

utilizador/aprendente escaladas na medida do possível” (2001, p. 17), diz-se, em relação ao nível C2: “Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado” (2001, p. 160).

Sempre no capítulo 5, na grelha que trata da adequação sociolinguística do aprendente, âmbito em que as EIS constituem algo de significativa importância, considerando a própria natureza especial, as EIS aparecem novamente associadas aos níveis comuns de referência mais elevados: C1 e C2. Quanto ao nível C1 diz-se: “É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar” (2001, p. 173).

Relativamente ao nível C2 afirma-se o seguinte: “Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado. Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento. É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolinguísticas.” (2001, p. 173).

No capítulo 6 do QECR, dedicado a “os processos de aprendizagem e de ensino das línguas e trata das relações entre aquisição e aprendizagem, da natureza e do desenvolvimento da competência plurilingue” (2001, p.18), em relação às modalidades em que o aprendente de PLE pode aprender o vocabulário encontram-se listadas várias modalidades entre as quais aparece o uso das expressões idiomáticas: “ (...) pela explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.)” (2001, p. 210). Isto, mesmo não especificando o nível comum de referência em que se deveria utilizar esta abordagem, reforça a ideia de que uma das vantagens na aprendizagem das EIS seja a memorização mais fácil e interessante do léxico português.

Após esta análise da forma como as EIS se encontram distribuídas ao longo do QECR, resulta evidente que as expressões idiomáticas não são nem sequer mencionadas

nos níveis A1, A2, B1, B2 e que só começam a ser tratadas a partir do nível de autonomia C1 e são bastante frequentes no nível de mestria C2, ou seja, os dois níveis comuns de referência mais altos.

Esta informação resulta particularmente interessante considerados os resultados dos questionários analisados no segundo capítulo deste trabalho em que os estudantes italianos de PLE, de níveis inferiores ao C1 e C2, manifestaram interesse na aprendizagem das EIS e já possuem um conhecimento (mesmo sendo, em alguns casos, mínimo) delas.

De qualquer forma, o facto do QECR associar as EIS só a níveis de proficiência elevados, não implica necessariamente que as EIS não possam ser tratadas já nas primeiras fases de aprendizagem do português. Como afirma Veiga (2014, p.45), “este documento pretende apenas servir de guia a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, do que se espera e pretende que os alunos venham a fazer com a língua. Segundo o QECR, cabe aos professores decidirem como, quando e o que ensinar aos aprendentes.”

De facto, “O QECR pretende ser abrangente, mas não exaustivo. Os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as atividades, os testes, etc. Este processo não pode nunca ser reduzido a uma simples escolha a partir de um menu predeterminado. Este nível de decisão está e deve estar nas mãos dos professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a sua criatividade.” (2001, apud Veiga, p. 45).

Considerada então a autonomia do professor na sala de aula, relativamente aos documentos orientadores de PLE, a autora deste trabalho concorda com a introdução das EIS nos primeiros níveis de proficiência e nas fases iniciais da aprendizagem considerada a natureza flexível das expressões fixas que, com as devidas medidas, podem ser adaptadas a todos os níveis distinguidos pelo QECR.

3.2 - A aplicação das EIS nos diferentes níveis de ensino-aprendizagem

Como analisado no parágrafo anterior, de acordo com o QECR, as EIS são abordadas só nos níveis mais elevados devido ao cariz extremamente idiomático destas

expressões que as tornam difíceis de assimilar para aprendentes de níveis mais baixos mas, de facto, cabe ao professor na sala de aula decidir como e quando enfrentar este tópico.

Há várias opiniões contrastantes relativamente a isso. No âmbito na fraseologia espanhola, Ruiz Gurillo (2000, apud Veiga, p. 38) justifica desta forma a escolha de não introduzir as EIS nas fases iniciais da aprendizagem da LE: “La fraseología como tal no puede ofrecerse a alumnos/as que no posean un nivel medio o avanzado de español, puesto que las dificultades que entraña la comprensión de unidades idiomáticas como “a rajatabla” o “llevar la corriente” exigen un conocimiento abundante del español (...). Por otro lado, su aprendizaje supone la adquisición de esquemas culturales a veces todavía no aprendidos, referentes a la historia.”

Por outro lado, há autores com opiniões opostas como Penadés Martínez (1999) sempre no âmbito da fraseologia espanhola ou Xatara (2001), no âmbito da fraseologia portuguesa.

Penadés Martínez (idem) justifica a própria posição com a falta de material e de estudos que determinem que tipos de expressões podem ser ensinadas de acordo com os diferentes níveis e afirma: “pues aunque muchas de estas unidades son características de registros particulares como el coloquial, resulta innegable, por una parte, que en todos se usan y, por otra, que el alumno extranjero tiene que aprenderlas desde el primer momento en que entra en contacto con la lengua española. (...) La cuestión no estriba, pues, en si se tienen que enseñar o no las unidades fraseológicas, sino en saber cuáles hay que presentar a los alumnos en función de su nivel.” (idem, 1999, apud Veiga, p. 38).

De acordo com as pesquisas levadas a cabo para este trabalho, a fraseologia espanhola parece ser a mais evoluída em termos de estratégias de ensino das UFS no contexto de LE e Gómez Molina (2000, apud Veiga, p. 39) proporciona um plano de introdução das EIS de forma gradual:

- “Planificar la enseñanza de estas unidades léxicas, es tarea muy compleja; por nuestra parte, el criterio de planificación adoptado para los distintos niveles de ELE lo fundamentamos en la frecuencia (intuitiva) de uso combinada con el criterio de eficacia (capacidad semántica y dimensión pragmática).

- La gradación establecida para los niveles inicial e intermedio consiste en presentar, de forma gradual, aquellas locuciones adjetivas, verbales, etc., que cuentan con una estructura sintáctica estable y que desde la perspectiva semántico-pragmática gradúan la expresividad (...). Posteriormente, en los niveles superiores, profundizamos en las peculiaridades funcionales, semánticas y pragmáticas según los géneros y tipos de textos programados para cada nivel, realizando una valoración de dichas unidades fraseológicas a través del comentario de sus características semánticas (idiomaticidad), sintácticas (fijación) y pragmáticas (frecuencia de aparición y uso, contextos sociolingüístico). “

Dito isto, é preciso perceber como dividir as EIS para depois o professor conseguir introduzi-las de forma coerente e perceptível nas unidades dum curso de LE, no específico de PLE.

3.2.1 - A divisão das EIS de acordo com o nível de aprendizagem segundo Xatara

Xatara (2001) efetua uma divisão das EIS em quatro níveis de dificuldade o que permite uma colocação mais fácil e clara das expressões.

Antes de analisarmos a classificação elaborada por Xatara (idem), é importante enfatizar que a autora apoia a ideia de introduzir as EIS no início do percurso de ensino-aprendizagem, especialmente por causa dos benefícios que as EIS fornecem em termos de conhecimento do vocabulário da LE: “(...) o léxico de uma língua reflete o recorte da realidade, que é específico da cultura a que essa língua se reporta. Isso é especialmente controverso no tocante às EIs, pois essas levam um tempo ainda maior para serem adquiridas em relação ao resto do léxico da LE em questão. Nada pode ser mais insistentemente desconfortável, para não dizer frustrante, que não conseguir recuperar o significado, na fala coloquial de seu interlocutor estrangeiro, de uma avalanche de expressões, absolutamente comuns, ou mesmo inerentes, à linguagem do dia-a-dia.” (p. 50).

Para este propósito de facilitar o ensino das EIS, Xatara (idem) divide as expressões em quatro categorias conforme o nível de dificuldade das próprias, onde o nível de dificuldade é representado pelos seguintes parâmetros:

- Equivalência idiomática;

- Equivalência literal;
- Aproximação;
- Estrutura.

A classificação de Xatara (idem) é efetuada no âmbito de ensino do francês LE. Neste trabalho iremos utilizar o modelo proporcionado por Xatara (idem) no contexto de ensino de PLE levando a cabo uma comparação entre EIS portuguesas e italianas, sendo os aprendentes italianos a nossa referência nesta dissertação.

A primeira categoria de EIS é destinada aos iniciantes de PLE. Xatara (idem), relativamente a este primeiro nível afirma: “foram selecionadas primeiramente apenas aquelas que têm equivalência, além de idiomática, também literal, na língua portuguesa, com vistas a um ensino inicial dessa língua estrangeira. Nesse caso, os idiomatismos franceses com equivalência idiomática literal no português representam construções de correspondências exatas, favorecendo um menor grau de dificuldade, o grau 1, no processo de ensino/aprendizagem” (p.53). Veja-se, então, alguns exemplos adaptados ao ensino de PLE para italianos:

- **Abrir os olhos a alguém;**

Aprire gli occhi a qualcuno

- **Brincar com o fogo;**

Giocare col fuoco

- **Cavalo de batalha;**

Cavallo di battaglia

- **Chorar lágrimas de crocodilo;**

Piangere lacrime di coccodrillo

- **Com unhas e dentes;**

Con le unghie e con i denti

- **Fazer castelos no ar;**

Fare castelli in aria

- **Fazer ouvidos de mercador;**

Fare l'orecchio del mercante

- **Ficar em boas mãos;**

Essere in buone mani

- **Por a carroça à frente dos bois;**

Mettere il carro davanti ai buoi

- **Ter a memória de elefante;**

Avere la memoria di un elefante

Em relação ao grau de dificuldade 2, Xatara (2001, p.54) afirma: “(...) EIs com equivalência idiomática semelhante no português (...) traduzem-se por idiomatismos semelhantes em língua portuguesa, porque não há equivalência lexical total ou literal, mas apenas aproximativa, sem alteração da estrutura, do valor, do efeito comunicativo ou do nível de linguagem considerados nas expressões francesas.” Estas EIS são destinadas a aprendentes que possuem experiência com a LE de seis meses a dois anos. Tal como na primeira categoria, apresentamos alguns exemplos no contexto de PLE para falantes italianos:

- **Misturar alhos com bugalhos;**

Prendere fischi per fiaschi

- **Deitar achas para a fogueira;**

Gettare benzina sul fuoco

- **Estar entre a espada e parede;**

Trovarsi tra l'incudine e il martello

- **Fresco como uma alface;**

Fresco come una rosa

- **Lamber as botas a alguém;**

Leccare i piedi a qualcuno

- **Ser a ovelha ronhosa;**

Essere la pecora nera

- **Sem papas na língua;**

Senza peli sulla lingua.

O terceiro grau de dificuldade é dedicado a aprendentes de nível intermédio com três anos de experiência com a LE. Xatra (2001, p. 54) afirma: “Classificar as EIs representativas do nível de dificuldade 3 (...) significa trabalhar com EIs cuja tradução corresponde a expressões também idiomáticas em português, mas de estrutura sintática e/ou unidades lexicais bem diferentes.”

Analisámos alguns exemplos no âmbito PLE para aprendentes italianos:

- **Apanhar alguém com a boca na botija;**

Sorprendere qualcuno con le mani nel sacco

- **Passar de cavalo para burro;**

Passare dalla padella alla brace

- **Estar com os azeites;**

Avere la luna storta

- **Dançar na corda bamba;**

Essere sul filo del rasoio

- **Dar o litro;**

Sudare sette camicie

- **Esticar o pernil;**

Tirare le cuoia.

O quarto grau de dificuldade é o mais avançado e por isso destinado a aprendentes com mais experiência, comparável com os níveis C1 e C2. Esta categoria foca-se na falta total de uma expressão equivalente na língua de origem dos aprendentes e isso torna

claramente mais difícil a compreensão e assimilação da EI no léxico. Xatara (2001, p. 55), relativamente a isso, afirma: “Essas EIs revelam visões de mundo muito diferentes, e portanto, são traduzidas por paráfrases, ou seja, por meio de explicações.”

Apresentamos alguns exemplos no âmbito do PLE para falantes nativos italianos:

- **Obras de Santa Engrácia;**

Lavori iterminabili; lavori cominciati tempo addietro che impiegano molto a terminare

- **Queimar as pestanas;**

Studiare molto

- **Sair da casca;**

Essere più disinvolto/a

- **Ser um bicho do mato;**

Essere poco socievoli; essere asociali

- **Ser uma mosca morta;**

Essere una persona monotona; essere una persona senza interessi; essere una persona senza vivacità

- **Ter dor de cotovelo;**

Essere invidiosi.

3.3 - As estratégias didáticas para o ensino das EIS

Após efetuar a classificação das EIS com base no grau de dificuldade das próprias, Xatara (2001) elabora nove estratégias didáticas que facilitem o ensino das EIS no específico, visando o desenvolvimento das competências lexicais dos aprendentes.

As estratégias de Xatara (idem) são elaboradas no contexto de ensino de francês LE. Neste trabalho iremos utilizar o modelo proposto pela autora numa adaptação ao ensino do português para aprendentes nativos de italiano.

A primeira estratégia consiste em: “identificar idiomatismos da LE equivalentes na LM em listas dispostas desordenadamente” (Xatara, 2001, p. 55). As expressões idiomáticas presentes nos exemplos que nós elaborámos são mais uma vez retiradas da obra de Rente (2013) “Expressões Idiomáticas Ilustradas”.

(1) Acordar com os pés fora da cama

Piove sul bagnato ()

(2) Andar nas bocas do mundo

Svegliarsi col piede sbagliato ()

(3) Cair como sopa no mel

Costare un occhio della testa ()

(4) Cavar a própria sepultura

Parlare al muro ()

(5) Chover no molhado

Dare le perle ai porci ()

(6) Conhecer como a palma da mão

Essere sulla bocca di tutti

(7) Custar os olhos da cara

Cadere come manna dal cielo ()

(8) Dar pérolas a porcos

Non avere né capo né coda

(9) Falar para uma porta

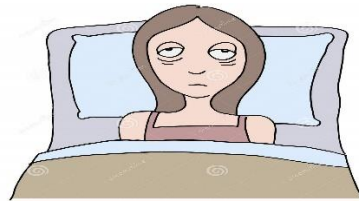
Respostas: 5, 1, 7, 9, 8, 2, 3, 10, 4, 6.

A segunda estratégia prevê: “identificar idiomatismos correspondentes a imagens ou desenhos que representem seu significado” (Xatara, 2001, p. 55) como nestes exemplos:



Ser um balde de água fria

Come una doccia fredda



Não pregar olho

Non chiudere occhio

Quanto à terceira estratégia Xatara (2001, p. 56) afirma: “chegar aos idiomatismos da LE servindo-se apenas de suas paráfrases explicativas também em LE”:

- Acalmar-se; sujeitar-se à vontade de alguém: **baixar a bola** (*abbassare la cresta*);
- Dormir profundamente e modo tranquilo: **Dormir como uma pedra** (*dormire come un sasso*);
- Ser obrigado a suportar algo desagradável, sem poder reagir: **Engolir sapos** (*ingoiare il rospo*);
- Histórias muito fantasiosas ou pouco reais: **Histórias do arco da velha** (*cose dell'altro mondo*);
- Ser submetido a uma intervenção cirúrgica: **Ir à faca** (*andare sotto i ferri*).

A quarta estratégia é o oposto da terceira, ou seja, “chegar, na LE, à paráfrase de um idiomatismo dado” (idem, 2001, p. 56):

- **Ter uma vida de cão** (*fare una vita da cani*): ter uma vida muito complicada e difícil;
- **Ter faca e queijo na mão** (*avere il coltello dalla parte del manico*): ter o poder de decisão;

- **Subir à cabeça** (*dare alla testa*): tornar-se convencido; achar-se mais importante depois de ter alcançado algum êxito;
- **Ser um zero à esquerda** (*essere un buon a nulla*): ser alguém insignificante, sem valor ou um mau profissional;
- **Remar contra à maré** (*andare contro corrente*): contrariar a opinião da maioria;
- **Passar a batata quente** (*passare la patata bollente*): livrar-se de um problema, passando-o a outra pessoa.

Na quinta estratégia Xatara (idem) propõe “expressões sinônimas a determinados idiomatismos em LM e em LE” (p. 56):

- **Esticar o pernil** = Bater as botas; fazer tijolo; ir desta para melhor; ir para os anjinhos (Rente, 2013, p. 66)

Tirare le cuioa = *passare a miglior vita; andarsene; spegnersi; venire a mancare; cadere* (Rente, 2013, p. 129)

- **Ter um parafuso a menos** = Não bater bem da bola; não fechar bem a mala; não ser bom da pinha; ter uma porca moída

Mancare qualche rotella = *essere svitati; bersi il cervello; avere l'acqua in testa; non stare bene con la testa.*

Na estratégia número seis Xatara (2001, p. 57) propõe “tradução e versão de textos curtos que contenham idiomatismos”:

- *O meu vizinho está sempre a criticar os jovens; diz que são uns delinquentes. Ele deveria estar calado, pois **tem telhados de vidro**. Todos sabem que, quando era mais novo, foi preso várias vezes, por criar desacatos na ordem pública.* (Rente, 2013, p.128)

*Il mio vicino critica continuamente i giovani; dice che sono delinquenti. Dovrebbe tacere dato che **predica bene e razzola male**. Tutti sanno che, quando era più giovane, é stato arrestato varie volte per aver creato disordine all'ordine pubblico.*

- *O Paulo levou uma tampa da Isabel. O pobre do rapaz ainda não se recompôs.* (Rente, 2013, p. 84)

Paulo si è preso un due di picche da Isabel. Quel povero ragazzo deve ancora riprendersi.

A sétima estratégia consiste em “contextualizar idiomatismos, inserindo-os em discursos criativos na LE, resguardando seu valor conotativo” (Xatara, 2001, p. 57), por exemplo:

- **Ter a faca e o queijo na mão** = *Avere il coltello dalla parte del manico*;
- **Ter as costas largas** = *assumersi le colpe di qualcosa che non si è commesso*;
- **Atirar areia para os olhos** = *ingannare*
 1. – “O que é que estás a fazer na cozinha?”
- “Não vês? O que é que posso fazer aqui com a faca e o queijo na mão?! Estou a comer, claramente!”
 2. O João tem as costas largas por ter praticado natação durante muitos anos.
 3. Aquele menino atirou areia para os olhos da minha filha enquanto estavam a brincar na praia.

A oitava estratégia é exatamente o oposto da anterior, ou seja: “contextualizar idiomatismos, inserindo-os em discursos criativos na LE, apresentado seu valor denotativo” (idem, p. 57), por exemplo:

- **Brincar com o fogo** = *giocare col fuoco*;
- **Comer muito queijo** = ser muito esquecido;
- **De cortar à faca** = *che si taglia com il coltello*
 1. O Tiago está a brincar com o fogo, não pode responder desta maneira tão agressiva ao próprio chefe.
 2. A Rafaela esqueceu-se outra vez de dar a comida ao gato, aquela rapariga anda a comer muito queijo!

3. Hoje na reunião estava mesmo um ambiente de cortar à faca, todos estão com medo de ser despedidos.

A nona e última estratégia consiste em “analisar o valor argumentativo de uma EI em um texto ou as intenções de comunicação implícitas nesse texto” (Xatara, 2001, p.57).

Estas estratégias elaboradas por Xatara servirão como base para a produção de oito atividades didáticas para o ensino das EIS a aprendentes italianos de português como língua estrangeira. As atividades podem ser encontradas no Anexo 1, página 64.

Conclusões

Do nosso ponto de vista, as EIS são um recurso importante e de grande valor no processo de ensino-aprendizagem de PLE. Neste trabalho pretendemos, ainda, apresentar algumas atividades didáticas para serem utilizadas na sala de aula no contexto de PLE para aprendentes nativos italianos.

As quatro questões colocadas na Introdução parecem-nos ter sido respondidas ao longo do trabalho. A primeira questão - “Quais são os benefícios do ensino das EIS?” - foi respondida na secção 1.2. Considerada a natureza tão peculiar das EIS, extremamente ligadas à cultura dos falantes, constituem uma forma criativa e eficaz para os aprendentes adquirirem maiores capacidades comunicativas, enriquecerem o léxico, conseguirem utilizar de forma mais elaborada os diferentes registos linguísticos e conhecer melhor a cultura dos falantes. A segunda questão - “Qual é a situação das EIS nas salas de aula italianas?” - foi respondida no segundo capítulo, onde conseguimos verificar o entusiasmo e a vontade de aprender as EIS por parte dos estudantes inquiridos e a propensão ao ensino por parte do professor entrevistado. Contudo, resulta evidente a falta de material didático específico que possa servir para este objetivo. Resultou evidente também que a dificuldade maior na aprendizagem das EIS está na sua idiomaticidade e no desconhecimento do léxico.

A terceira pergunta - “O que é que o QECR diz com respeito às EIS?” - foi respondida na secção 3.1. O QECR associa as EIS, em todas as competências elaborada no documento, aos níveis de proficiência linguísticos mais elevados excluindo completamente os intermédios e básicos. Contudo, é preciso lembrar que este é só um documento orientador, portanto o professor tem a liberdade de ensinar as EI em outros níveis através dos meios apropriados.

A quarta pergunta - “Em que modalidades as EIS podem ser introduzidas pelo professor num curso de PLE para aprendentes italianos?” - foi respondida no terceiro capítulo através da análise das estratégias didáticas propostas por Xatara (2001) e a elaboração de atividades.

As atividades elaboradas constituem só uma pequena proposta de ensino das EIS. No entanto, esperamos conseguir, no futuro, aprofundar este tópico com a elaboração de mais material didático e estudando a sua aplicação nas salas de aula italianas.

Bibliografia

Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française*. Paris: Klincksieck.

Batista, M. C., & Alarcón, Y. G. L. (2012). *Especificidades do Ensino de PLE*. Revista Siple, 4.

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Editorial Gredos.

Carrascoza, J. A. (2007). *Qual é a graça? In Sistema Maxi de Ensino*. Londrina: Maxiprint Editora, pp. 31-32.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores.

Silva, M. B. da (2006). *Uma palavra só não basta: Um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas*. Revista de Letras, 1 (28).

Do Fundo Veiga, C.M. (2014). *A importância da inserção das expressões idiomáticas no ensino do espanhol como língua estrangeira: propostas de atividades*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.

Klare, J. (1986). *Lexicologia e fraseologia no português moderno*. Revista de Filologia Românica, 4, 355-60.

Koerner, E. F. K (1992). *The Sapir-Whorf Hypothesis: A Preliminary History and a Bibliographical Essay*. Journal of Linguistic Anthropology.

Lotman, J., Uspensky, B. (1978). *On the Semiotic Mechanism of Culture*, New Literary History

Mattos, M. (2003). *Fraseologia: conceitos e características para a identificação das locuções verbais*. *Língua e Literatura*, 27.

Nogueira, L. C. R. (2008). *A presença das expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros*. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.

Ortiz Álvarez, M.L. (1998). *Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura*. In P. F. Pinto, & N. Júdice. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri.

Pedro, M. D. L. (2009). *As expressões idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios*. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.

Penadés Martínez, M. I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.

Rente, S. (2013). *Expressões Idiomáticas Ilustradas*. Lidel: Lisboa

Rodrigues, M. A.S. (2004). *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un corpus: La pentalogía de Belleville de Daniel Pennac. Planeamiento didáctico*. (Tesis de Doctorado) Murcia: Universidad de Murcia.

Spencer-Oatey, H. (2012) *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts.

Tagnin, S. E. O. (2005). *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas inglês e português*. Brasil: Disal Editora.

Xatara, C. M. (2001). *O Ensino do léxico: As expressões idiomáticas*. *Trabalhos em Língua Aplicada*, 37, 49-59

Xatara, C. M. (1998). *Tipologia das expressões idiomáticas*. *ALFA: Revista de Linguística*, 42, 169-176.

Zuluaga Ospina, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas* (Vol. 10). Peter Lang Publishing, Incorporated.

Wang, W. (2018). *Ensino das Expressões Idiomáticas para os Aprendentes Chineses: Proposta dos Materiais Didáticos e das Atividades*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Webgrafia

APA

<http://bibliotecas.ips.pt/content/files/APA.pdf>

Cíberdúvidas da Língua Portuguesa

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>

Cepalemanha

<https://cepealemanha.org/2012/03/19/delicioso-as-expressoes-idiomaticas-em-portugues/>

Diário de Notícias

<https://agencia.ecclesia.pt/portal/viseu-d-ilidio-leandro-quer-voltar-a-ser-paroco-numa-comunidade/>

Dicionário informal

<https://www.dicionarioinformal.com.br/>

Dicionário italiano-português de “falsos cognatos” e “cognatos enganosos”

https://repositorio.unesp.br/handle/11449/113689?locale-attribute=pt_BR

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

<https://dicionario.priberam.org/>

Draft

<https://projetodraft.com/adoraria-voltar-no-tempo-e-mostrar-a-mim-mesmo-que-nao-ha-utopia-possivel/>

Jornal de Notícias

<https://www.jn.pt/pessoas/interior/morreu-jo-canecas-funeral-e-esta-terca-feira-10644544.html>

Lusopatia

<https://lusopatia.wordpress.com/2017/07/29/expresoes-idiomaticas-mar-agua-navios-navegacoes/>

O Jogo

<https://www.ojogo.pt/internacional/noticias/interior/zidane-esta-de-volta-e-ja-ha-cinco-galaticos-apontados-ao-real-madrid-10669657.html>

Observador

<https://observador.pt/2018/03/05/red-carpet-dos-oscares-o-melhor-o-pior-e-o-assim-assim/>

<https://observador.pt/2019/02/15/genro-de-jeronimo-foi-convidado-a-apresentar-proposta-a-cm-loures-antes-de-formar-empresa/>

TVi 24

<https://tvi24.iol.pt/sociedade/mai/tempestade-num-copo-de-agua-diz-ministra-sobre-estatuto-da-gnr>

Um mar de pensamentos

<https://umardepensamentos.blogs.sapo.pt/o-facebook-as-relacoes-e-o-lavar-de-55279>

University of Minnesota

<https://carla.umn.edu/culture/definitions.html>

Visão

<http://visao.sapo.pt/iniciativas/visaosolidaria/consultrio/clarasoares/ele-ferve-em-pouca-agua=f783620>

Anexos

Anexo 1 – Oito atividades didáticas e soluções

Atividade 1

Nível: A1/A2

Objetivo Geral: Consolidar o uso correto dos verbos ser e estar e o conhecimento de presente e pretérito imperfeito do indicativo.

Modalidade: Trabalho Individual

Tempo médio de realização: aproximadamente 20 minutos

Completar as frases com os verbos “ser” ou “estar” na forma correta.

1. O Guilherme _____ como um peixe na água em lugares quentes, pois ele está acostumado ao calor.
2. Sinceramente não gosto nada deste livro, acho que não _____ nem carne nem peixe.
3. Os meus filhos _____ mãos rotas, conseguem gastar todo o dinheiro em poucos dias.
4. A Sara _____ em pulgas para conhecer a namorada do Ricardo.
5. Como já _____ com as mãos na massa, comprei também leite.
6. Quando era mais novo, o Tiago _____ a ovelha ranhosa da família. Não estudava, não trabalhava, não fazia basicamente nada.
7. Era uma situação muito complicada, não sabíamos o que fazer, _____ de pés e mãos atados.
8. A eliminação do Benfica _____ um balde de água fria, ninguém consegue acreditar.

Solução:

1. Está
Estar como um peixe na água: estar à vontade
2. É
Não ser nem carne nem peixe: não ter personalidade
3. São
Ser mãos rotas: ser gastador
4. Está
Estar em pulgas: estar impaciente
5. Estava
Estar com a mão na massa: estar a tratar dum assunto
6. Era
Ser a ovelha ranhosa: alguém conhecido pelos seus defeitos
7. Estávamos

Estar de pés e mãos atados: não poder fazer nada

8. É

Ser um balde de água fria: algo completamente inesperado

Atividade 2

Nível: A1/A2

Objetivo Geral: Consolidar o léxico dos animais através das EIS

Modalidade: Trabalho Individual

Tempo médio de realização: aproximadamente 40 minutos

Completar as frases escolhendo entre as seguintes palavras:

Aranhas – Cavalo – Sardinha - Elefante – Cão

1. O autocarro hoje estava cheio, estávamos como _____ na lata
2. Ando completamente às _____ com esta matéria, acho que não vou passar o exame
3. O Paulo tem vida de _____, trabalha muito e ganha muito pouco.
4. A Mariana tem memória de _____, consegue lembrar-se dos nomes de todas as pessoas que encontra.

5. A comida é mesmo o ____ de batalha dos italianos, sabem cozinhar muito bem.

A seguir, comentar com o professor o significado das expressões idiomáticas presentes nas frases.

Soluções:

1. Sardinha

Como sardinha em lata: local onde as pessoas ficam muito apertadas

2. Aranhas

Andar às aranhas: estar perdidos

3. Cão

Ter vida de cão: ter uma vida difícil

4. Elefante

Ter memória de elefante: ter uma boa memória

5. Cavalo

Cavalo de batalha: assunto preferido

Atividade 3

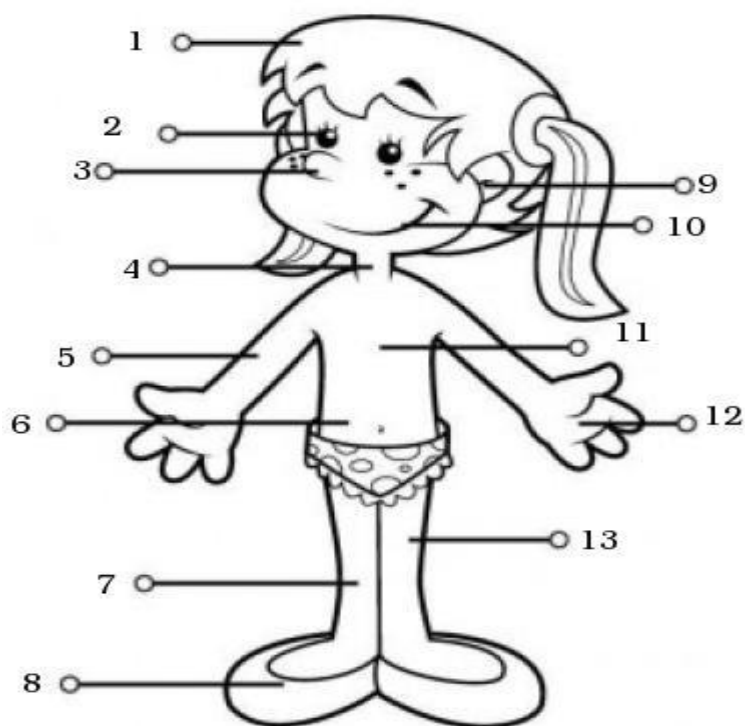
Nível: A1/A2

Objetivo Geral: Consolidar o léxico do corpo humano

Modalidade: Trabalho individual

Tempo médio de realização: aproximadamente 30 minutos

Tarefa 1: Completar a imagem com as partes do corpo humano correspondentes.



1 FONTE: AUTOR DESCONHECIDO

Tarefa 2: Completar as seguintes frases com as palavras na lista:

Cabeça – Cotovelos – Olhos – Mãos – Nariz – Barriga

1. O André ficou em boas _____, não te preocupes por ele!
2. Quando era mais jovem consegui ver tudo, tinha mesmo _____ de tigre.
3. O Carlos está a acabar a tese de mestrado, anda com a _____ em água.
4. Tens a _____ dar horas porque só comeste uma salada ao almoço.
5. A Inês torceu o _____ porque não gostou nada da nossa ideia.
6. Tu falas pelos _____, ninguém consegue dizer nada quando estás aqui!

A seguir, comentar com o professor o significado das expressões idiomáticas presentes nas frases.

Soluções:

1. Mãos

Ficar em boas mãos: ter o apoio de alguém

2. Olhos

Ter olhos de tigre: conseguir enxergar bem

3. Cabeça

Andar com a cabeça em água: ter cansaço psicológico

4. Barriga

Ter a barriga a dar horas: estar com muita fome

5. Nariz

Torcer o nariz: Não gostar de algo

6. Cotovelos

Falar pelos cotovelos: falar muito

Atividade 4

Nível: B1/B2

Objetivo Geral: Conhecer as EIS, melhoramento as capacidades comunicativas.

Modalidade: Trabalho de pares

Tempo médio de realização: aproximadamente 40 minutos

Tarefa 1: Associar as seguintes expressões idiomáticas à definição correta

1. A Alexandra faz sempre **figura de urso** quando fala de política.
2. A sério?! **Não ter onde cair morto** e gastaste este dinheiro todo?
3. Embora a Joana no início não quisesse admitir que não veio ao trabalho de propósito, acabou por **dar o braço a torcer**.
4. As pessoas deveriam poder exprimir a própria opinião **sem papas na língua**, evitar-se-iam muitos problemas.
5. A Clarissa criticou muito a promoção do Frederico, mas ela **tem dor de cotovelo**.

- a) Ter inveja
- b) Fazer uma má figura
- c) Deixar-se convencer
- d) Não ter dinheiro
- e) Expressar-se de forma direta

Tarefa 2: Construir um diálogo com as expressões idiomáticas do exercício anterior.

Solução

1. 1-b
2. 2-d
3. 3-c
4. 4-e
5. 5-a

Atividade 5

Nota: A seguinte atividade foi retirada do trabalho de Wang “Ensino das Expressões Idiomáticas para os Aprendentes Chineses: Proposta dos Materiais Didáticos e das Atividades” (2018) e adaptada com elementos da minha autoria. As definições das EIS e as frases são retiradas da obra de Rente “Expressões idiomáticas ilustradas” (2013).

Nível: B2

Objetivo Geral: Conhecimento das EIS e o seu uso no contexto

Modalidade: Trabalho individual

Tempo médio de realização: aproximadamente 20 minutos

Tarefa 1: Ler os extratos de textos sobre a origem de algumas expressões idiomáticas.

1. A expressão **dar muita bandeira** significa chamar a atenção dos outros quando se pretendia passar despercebido.
2. A expressão **fazer contas à moda do Porto** significa dividir uma despesa comum em que cada indivíduo paga aquilo que consome.
3. A expressão **ser um bicho do mato** significa ser pouco sociável
4. A expressão **tremer como varas verdes** significa estar muito nervoso ou sentir muito medo
5. A expressão **dar o golpe do baú** significa casar com alguém por interesse económico.
6. A expressão **olhar contra o governo** significa ter um problema de estrabismo

Tarefa 2: Completar as frases com as expressões idiomáticas adequadas referidas acima.

1. Nunca vi a Raquel desta maneira. Desde que viu o acidente hoje de manhã que está a _____.
2. O Joel _____ e a Sónia percebeu que estamos a preparar uma surpresa para o aniversário dela.
3. A Elsa nunca vai a nenhuma festa da empresa, _____.
4. Diz-se que a Tita casou com o Vítor para _____.
5. O Rui usou óculos quando era novo, porque _____.
6. Meus amigos, se não se importam, hoje _____: cada um paga o que comeu.

Solução:

1. Tremer como varas verdes
2. Deu muita bandeira
3. É um bicho do mato
4. Dar o golpe do baú
5. Olhava para o governo
6. Fazemos contas à moda do Porto.

Atividade 6

Nível: B2/C1

Objetivo geral: Melhorar as capacidades de tradução e de escrita através das EIS.

Modalidade: Trabalho individual ou de pares

Tempo médio de realização: aproximadamente 50 minutos

Ler as seguintes expressões idiomáticas portuguesas e encontrar a expressão idiomática italiana correspondente.

1. Fresco como uma alface
2. Fazer a vida negra a alguém
3. Ter um parafuso a menos
4. Apanhar alguém com a boca na botija
5. Apertar os cordões à bolsa
6. Baixar a bola
7. Chegar a brasa à sua sardinha
8. Dançar na corda bamba
9. Fazer render o peixe
10. Passar de cavalo para burro
11. Lamber as botas a alguém
12. Ser pobre e mal-agradecido
13. Ser um vira-casacas
14. Cair como sopa no mel
15. Cheirar a esturro

Tarefa 2: escolher cinco expressões idiomáticas entre as apresentadas e escrever um diálogo.

Solução:

- 1. Fresco come una rosa*
- 2. Rendere la vita un inferno a qualcuno*
- 3. Mancare qualche rotella*
- 4. Sorprendere qualcuno con le mani nel sacco*
- 5. Stringere la cinghia*
- 6. Abbassare la cresta*
- 7. Tirare l'acqua al próprio mulino*
- 8. Essere sul filo del rasoio*
- 9. Allungare il brodo*
- 10. Passare dalla padella alla brace*
- 11. Leccare i piedi a qualcuno*
- 12. Essere cornuto e maziato*
- 13. Essere un volta gabbana*
- 14. Cadere come manna dal cielo*
- 15. Sentire puzza di bruciato*

Atividade 7⁸

Nível: C1/C2

Objetivo geral: Conhecer a origem das EIS.

Modalidade: Trabalho individual ou de pares

Tempo médio de realização: aproximadamente 30 minutos

Ler as seguintes explicações sobre as origens de algumas expressões idiomáticas relacionadas à água e indicar de que expressão se trata:

1. A expressão significa ser enganado ou também ficar desiludido. A frase tem origem no Sebastianismo. Dom Sebastião foi um rei de Portugal, desaparecido na África, na batalha de Alcácer-Quibir em 1578. O corpo nunca foi achado e o povo português ficou sempre à espera do seu regresso para ser salvo da dominação espanhola.

A expressão é: _____

2. É sinónimo de vencer uma grande dificuldade. O Cabo das Tormentas é o nome antigo do Cabo da Boa Esperança. Em 1488 o navegador Bartolomeu Dias dobrou pela primeira vez o Cabo das Tormentas. Este era um território desconhecido na altura e só foi conhecido até passados vários dias de avistar tormentas, atingir este objetivo significou saber que existia uma conexão entre o

⁸ A origem das EIS é retirada deste site <https://lusopatia.wordpress.com/2017/07/29/expressoes-idiomaticas-mar-agua-navios-navegacoes/> e retiradas da obra de Rente “Expressões idiomáticas ilustradas” (2013).

3. Esta expressão tem origem numa cena da Bíblia, quando o profeta conduziu o povo hebreu criando uma passagem entre as águas do mar Vermelho.

A expressão é: _____

4. Uma das tradições mais arraigadas nos pescadores portugueses diz respeito à faina dos bacalhoeiros nos mares da Gronelândia (...) muitas tragédias ocorreram, muitas cargas e barcos ficaram nessas águas para sempre. Se o sentido da frase é qualquer coisa “se perder”, “ficar sem efeito” (...) parece razoável supor-se a sua origem na atividade piscatória dos bacalhoeiros.

A expressão é: _____

5. Através desta expressão pode facilmente perceber-se a analogia com a situação do náufrago que, estando prestes a salvar-se, falha esse propósito

A expressão é: _____

Solução:

1. Ficar a ver navios
2. Dobrar o cabo das tormentas
3. Separar as águas
4. Ficar em águas de bacalhau
5. Morrer na praia

Atividade 8

Nível: C1/ C2

Objetivo geral: Melhorar as capacidades de tradução através das EI.

Tempo médio de realização: aproximadamente 1 hora

Traduzir o seguinte texto com expressões idiomáticas para o italiano

Quando comecei, pensava que escrever sobre comida seria sopa no mel, mamão com açúcar. Só que depois de um certo tempo dá crepe, você percebe que comeu gato por lebre e acaba ficando com uma batata quente nas mãos. Como rapadura é doce mas não é mole, nem sempre você tem ideias e para descascar esse abacaxi só metendo a mão na massa.

E não adianta chorar as pitangas ou, simplesmente, mandar tudo às favas.

Já que é pelo estômago que se conquista o leitor, o negócio é ir comendo o mingau pelas beiradas, cozinhando em banho-maria, porque é de grão em grão que a galinha enche o papo.

Contudo é preciso tomar cuidado para não azedar, passar do ponto, encher linguiça demais. Além disso, deve-se ter consciência de que é necessário comer o pão que o diabo amassou para vender o seu peixe. Afinal não se faz uma boa omelete sem antes quebrar os ovos.

Há quem pense que escrever é como tirar doce da boca de criança e vai com muita sede ao pote. Mas como o apressado come cru, essa gente acaba falando muita abobrinha, são escritores de meia tigela, trocam alhos por bugalhos e confundem Carolina de Sá Leitão com caçarolinha de assar leitão.

Há também aqueles que são arroz de festa, com a faca e o queijo nas mãos, eles se perdem em devaneios (piram na batatinha, viajam na maionese... etc.). Achando que beleza não põe mesa, pisam no tomate, enfiam o pé na jaca, e no fim quem paga o pato é o leitor que sai com cara de quem comeu e não gostou.

O importante é não cuspir no prato em que se come, pois quem lê não é tudo farinha do mesmo saco. Diversificar é a melhor receita para engrossar o caldo e oferecer um texto de se comer com os olhos, literalmente.

Por outro lado se você tiver os olhos maiores que a barriga o negócio desanda e vira um verdadeiro angu de caroço. Aí, não adianta chorar sobre o leite derramado porque ninguém vai colocar uma azeitona na sua empadinha, não. O pepino é só seu, e o máximo que você vai ganhar é uma banana, afinal pimenta nos olhos dos outros é refresco...

A carne é fraca, eu sei. Às vezes dá vontade de largar tudo e ir plantar batatas. Mas quem não arrisca não petisca, e depois quando se junta a fome com a vontade de comer as coisas mudam da água pro vinho.

Se embananar, de vez em quando, é normal, o importante é não desistir mesmo quando o caldo entornar. Puxe a brasa pra sua sardinha, que no frigir dos ovos a conversa chega na cozinha e fica de se comer rezando. Daí, com água na boca, é só saborear, porque o que não mata engorda.

Anexo 2 – Resultados da parte prática do questionário para os alunos

(...) que tolo era eu e todos os que esperam das pessoas o que elas com toda razão não querem dar porque as nossas certezas **NÃO TÊM PÉ NEM CABEÇA** e muito menos temos a educação de perguntar se elas são bem-vindas na vida alheia. (Draft, 01/03/2019)

10 responses

Non essere giustificate, non aver un fondamento
As nossas certezas não fazem sentido, não tem fundamento
AS CERTEZAS NAO TEM SENTIDO, NAO EXISTEM
Não faz sentido nenhum, não tem lógica.
"non hanno né capo né coda"
"non hanno nè capo né coda"
Não ter um sentido lógico ou razão de existir
Questa espressione viene usata anche in italiano se qualcosa che è stato detto non ha "né capo né piedi", cioè quando qualcosa non ha senso.
NÃO TÊM SENTIDO, "NON HANNO NÉ CAPO NÉ CODA"
Dovrebbe significare che non ha alcun senso.

(...) Quanto a Neymar, é o reforço pelo qual o presidente merengue mais anseia, embora Zidane pareça **TORCER O NARIZ** ao brasileiro, dado o temperamento do antigo craque do rival Barcelona. (O Jogo, 12/03/2019)

9 responses

Non piacere, storcere il naso
Torcer o nariz significa não concordar com algo, ou alguma ideia.
Não gostar
"storcere il naso"
"storcere il naso"
Não gostar/aprovar de algo ou de alguém
Anche questa espressione si usa in italiano. Torcere il naso significa che qualcosa non va bene o può dare fastidio.
SER INCOMODADO "ARRICCIARE IL NASO"
Sembra simile all'espressione italiana "storcere il naso"

“É uma obrigação pessoal, eu não VIVER À SOMBRA DA BANANEIRA”, disse aos jornalistas Ilídio Leandro, bispo da Diocese de Viseu desde 23 de julho de 2006, que pediu a resignação por motivos de doença e terá como sucessor António Luciano dos Santos Costa. ”(Diário de Notícias, 11/05/2018)

5 responses

Uma pessoa que vive à sombra da bananeira é uma pessoa muito preguiçosa, com pouca vontade de trabalhar.
Viver de forma relaxada, ingénua, protegida.
Ser preguiçoso
SEM FAZER ESFORÇOS “CULLARSI SUGLI ALLORI”
Sembra simile all’espressione italiana “essere con l’acqua alla gola”

Existem dois tipos de LAVAR DE ROUPA SUJA no facebook: o das alminhas que comentam noticiais (sobretudo aquelas notícias alegres e bem-dispostas em que, do nada, aparece um brilhante génio a falar do oposto, debitando sobre o estado do país ou do mundo) e o dos casais (pode ser de amigos, namorados, casados, irmãos...). Os primeiros são, de facto, os meus preferidos. (Um mar de Pensamentos, 27/10/2014).

8 responses

Discutir problemas pessoais no lugar errado
Dar a crer ser uma boa pessoa em público
Discutir, fazendo acusações e revelando publicamente intimidades, segredos ou outros assuntos
FALAR DE COISAS PESSOAIS NO FACEBOOK “LAVARE I PANNI SPORCHI SU FACEBOOK”
Lavare i panni sporchi
Queixar-se
“farsi i fatti degli altri”
farsi i fatti degli altri

"Costumo dizer que hoje meto as mãos nos bolsos e toda a minha roupa tem moedas, mas nessa altura não. Lembro-me de passar numa pastelaria muito boa da Amadora e apetecer-me um café e um bolinho e ficar "COM ÁGUA NA BOCA" porque não tinha dinheiro. " (Jornal de Notícias, 04/03/2019).

8 responses

con l'acquolina in bocca
Ficou com o desejo, com a vontade de comer aquele bolinho
Com fome
"avere l'acqua alla bocca"
"rimanere con l'acqua in bocca"
Querer algo mas não ter a possibilidade de obtê-lo
Notícias, 04/03/2019). "avere l'acquolina in bocca", quando si vuole assaggiare o mangiare qualcosa che all'apparenza sembra buono.
FICAR TRISTEMENTE SEM NADA

"Ultimamente, penso duas vezes antes de expressar o meu ponto de vista, porque se for diferente ou oposto ao dele, SALTA-LHE A TAMPA! Ou seja, ele FERVE EM POUCA ÁGUA e reage como se eu estivesse a deitar fora tudo o que construímos... Se eu lhe demonstrar o quanto estou do lado dele, a coisa passa." (Visão, 11/06/2014)

7 responses

Esplodere; Arrabbiarsi per poco
Ele irrita-se facilmente
Ficar nervoso sem razão ou por problemas pequenos
"apriti cielo!" / "si infervora per poco"
"apriti cielo!" "si scalda per un nonnulla"
Ferve em pouca água, quando una persone si arrabbia per molto poco.
ELE FICA FURIOSO, "GLI PARTE L'EMBOLO/ PERDE SUBITO LE STAFFE" È SUFFICIENTE POUCA PARA IRRITÁ-LO, "HA LA TESTA CALDA"

O tempo é de tomar medidas a sério para combater este crime que tanto mal anda a fazer à Igreja e a escandalizar milhões de católicos sinceros. É tempo de acabar com os PANINHOS QUENTES e começar a penalizar devidamente os infractores, os traidores do sacerdócio e, sobretudo, é tempo de tornar opcional o celibato, o qual, sendo obrigatório, revela-se contranatura em boa parte dos casos. Por mais voltas que se dê é aqui que vamos sempre parar. (Visão, 06/03/2019)

6 responses

punizioni, pene leggere

Tempo de acabar de contornar problemas...

Coisas inúteis.

"cose futili"

"cose frivole"

Falar delicadamente

Óscares não são Óscares sem uma passadeira vermelha rica em biodiversidade. Dos melhores looks da noite a quem METEU A PATA NA POÇA, este é o ranking que importa. (Observador, 5/03/2018)

3 responses

sbagliare, fare una mossa sbagliata

Há quem se enganou, errou..

Meter a pata significa errar.

(...) Bernardino Soares responde dizendo que “nesse momento do convite não se faz a pré-qualificação das empresas, sobretudo em montantes limitados como era o caso destes”, explicando que só mais tarde é que isso é feito. Contudo, acaba por DAR O BRAÇO A TORCER: “Admito que se possa considerar fazer essa verificação mais atrás, mas não fizemos para esse contrato nem para nenhum outro.” (Observador, 15/02/2019)

4 responses

Acaba por aceitar, ceder
Admitir algo em favor de outra coisa com a qual não se estava de acordo antes.
“finisce per ammettere”
MOstrar SUA FORÇA “DARE FILO DA TORCERE”

A ministra da Administração Interna não compreende a alegada contestação relativamente à proposta do novo estatuto da GNR (...) “Considero que é uma não questão e que não há nenhuma razão. O que se está a fazer é uma TEMPESTADE NUM COPO DE ÁGUA”. (TVI24, 04/10/2016)

8 responses

Fare tanto rumore per nulla
Muito barulho por nada
Engrandecer demais um problema.
“si sta facendo di un sassolino, una montagna”
“tanto rumore per nulla”
Criar confusão sem uma razão válida
Esta expressão è utilizada para se referir a uma preocupação ou reação exagerada.
DRAMATIZAR, EXAGERAR, AMPLIFICAR OS PROBLEMAS

Anexo 3 – Entrevista ao informante-chave

Esta entrevista destina-se a recolher informações sobre o ensino de expressões idiomáticas em sala de aula, no âmbito de um estudo para a obtenção do grau de Mestre na Universidade Nova de Lisboa.

Responda com sinceridade às questões apresentadas. Esta entrevista será tratado de forma anónima e confidencial.

O que entende por expressão idiomática?

É uma determinada expressão que representa uma cultura, os seus costumes e que melhor pode individuar a ambiguidade semântica de certas palavras.

Costuma ensinar expressões idiomáticas nas suas aulas?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu sim. Em que situações? Assinale com um X. Pode escolher mais do que uma opção.

- a) Para apresentar uma unidade? ☒
- b) Só quando aparecem no manual? ☐
- c) Em situações comunicativas? ☒
- d) Para apresentar conteúdos funcionais? ☐
- e) Somente quando aparecem num texto escrito? ☐
- f) Quando aparecem em qualquer material audiovisual? ☐
- g) Outras situações. Quais?

Os seus alunos utilizam expressões idiomáticas quando escrevem ou falam em Português em sala de aula?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu não, refira qual o principal motivo da não utilização de expressões idiomáticas por parte dos alunos em sala de aula.

Os seus alunos costumam identificar este tipo de expressões quando apresentadas em qualquer tipo de material em sala de aula?

Sim ☒ Não ☐

Que estratégias/atividades costuma utilizar para ensinar expressões idiomáticas?

- a) Exercícios de completar espaços. _____
- b) Apresentando pequenas amostras de conversação/diálogos. ☒
- c) Atividades para relacionar significados com as expressões idiomáticas. ☒
- d) Utilização de textos onde aparecem este tipo de expressões. ☒
- e) Dramatizações, role-play.
- f) Uso de atividades lúdicas (jogos com imagens, crucigramas, sopas de letras, etc.)
- g) Outras

Dê a sua opinião em relação à importância do ensino de expressões idiomáticas numa aula de Português Língua Estrangeira.

Creio que é fundamental, não só para aproximar o estudante da língua oral, coloquial, mas sobretudo para poder ter uma noção contrastiva entre o português e a sua língua, de modo a evidenciar as nuances culturais que contribuíram para a separação das línguas, isto no que concerne às línguas neo latinas.